

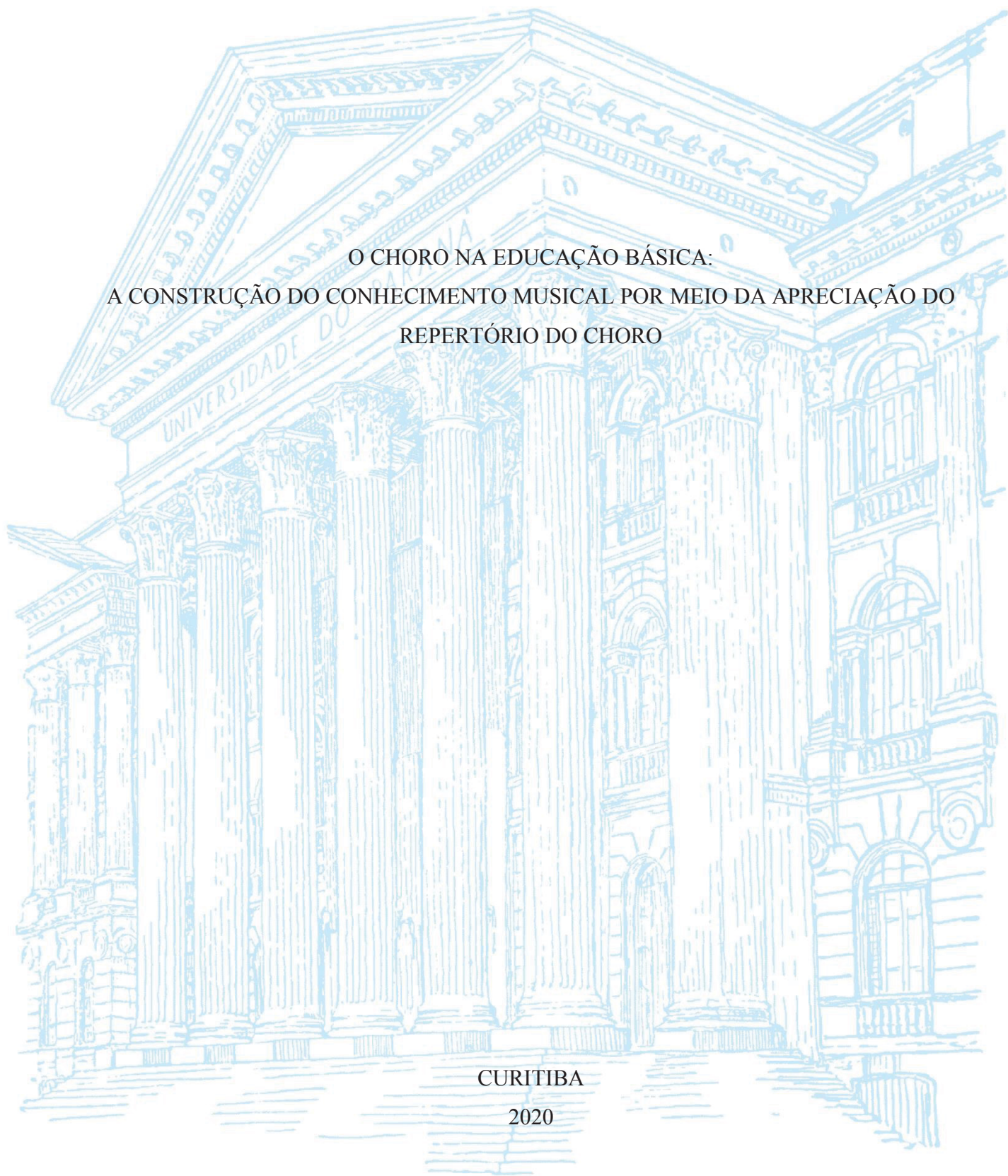
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILE TATIANE DE OLIVEIRA PINTO

O CHORO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL POR MEIO DA APRECIÇÃO DO
REPERTÓRIO DO CHORO

CURITIBA

2020



CAMILE TATIANE DE OLIVEIRA PINTO

O CHORO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL POR MEIO DA APRECIÇÃO DO
REPERTÓRIO DO CHORO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Área de Concentração em Educação Musical e Cognição, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Peters.

CURITIBA

2020

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9/1638)

Pinto, Camile Tatiane de Oliveira

O choro na educação básica: a construção do conhecimento musical por meio da apreciação do repertório do choro / Camile Tatiane de Oliveira Pinto.

– Curitiba, 2020.

123 f.: il. color.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula Peters.

Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música.

1. Choro (Gênero musical). 2. Música – Educação básica. 3. Música – Estudo e ensino. 4. Choro - Apreciação I.Título.

CDD 780



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA -
40001016055P2

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAMILE TATIANE DE OLIVEIRA PINTO** intitulada: **O CHORO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL POR MEIO DA APRECIÇÃO DO REPERTÓRIO DO CHORO**, sob orientação da Profa. Dra. ANA PAULA PETERS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 03 de Abril de 2020.

Assinatura Eletrônica

20/04/2020 16:50:28.0

ANA PAULA PETERS

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/04/2020 15:33:01.0

ROSANE CARDOSO DE ARAUJO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

05/05/2020 22:06:16.0

GRAÇA MARIA BOAL PALHEIROS

Avaliador Externo (ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO)

RUA CORONEL DULCÍDIO, 638 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80420-170 - Tel: (41) 3307-7306 - E-mail: ufpr.ppgmusica@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 40038

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 40038

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dra. Ana Paula Peters, pela confiança e pelo apoio com que acolheu a mim e à pesquisa.

À coordenadora do Programa de Pós Graduação, Dra. Rosane Cardoso de Araújo, pelo encorajamento e auxílio nos momentos necessários, e à Dra. Graça Boal-Palheiros pelas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Aos professores, colegas e demais funcionários do PPG, que contribuíram para uma caminhada construtiva e tranquila.

Às coordenadoras, professoras e colegas do Colégio Nossa Senhora de Sion, que possibilitaram a participação em eventos e em disciplinas, encorajando o meu aprimoramento.

Aos meus alunos, que me motivam a ser uma professora melhor.

A Letícia I. Viveiros, pelo cuidado, disponibilidade e competência no tratamento estatístico.

À equipe do núcleo de educação da Prefeitura Municipal de Curitiba (obrigada, Teresa!) que possibilitou a realização da pesquisa, em especial a professora Ariane, cuja parceria foi fundamental.

À Rosecler Netto e ao professor Carlos Assis pelo carinho, olhar e cuidado que tive o privilégio de receber, e sem os quais, esta pesquisa não seria possível.

À minha família, minha mãe Sueli e minha irmã Fernanda, fonte de acolhimento, apoio e amor incondicionais.

Ao meu companheiro de mestrado, de música, de caminhada e de vida, André, que ilumina os meus dias.

Diz-me, eu esqueço
Mostra-me, eu recordo
Envolve-me, eu compreendo
(Provérbio Chinês, 2000 a.C.)

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.
(Paulo Freire, 2015)

RESUMO

Esta pesquisa propõe e analisa o repertório do choro na construção do conhecimento musical no contexto da educação básica. Entre os primeiros gêneros da música popular brasileira, o choro é um gênero predominantemente instrumental que pode ser explorado na sala de aula. A partir da audição musical ativa de Wuytack e Palheiros (1995) buscou-se preservar o caráter vivencial do choro e estimular a aprendizagem por meio da interação nas atividades de apreciação musical. A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986) é o referencial que fundamentou a prática desenvolvida, bem como análise de dados. Foi realizada uma pesquisa-ação com uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de Curitiba. O choro foi o repertório das propostas de apreciação musical ativa, e um questionário verificou o desenvolvimento dos elementos do discurso musical: materiais sonoros, caráter expressivo e forma antes e após as aulas ministradas. A análise quantitativa e qualitativa mostrou que o choro pode contribuir para o ensino e aprendizagem musical no ensino básico. Com isso, busca-se fornecer horizontes para que a música brasileira integre currículos e práticas escolares e que o desenvolvimento musical ocorra por meio do envolvimento ativo com a música.

Palavras-chave: choro; educação musical escolar; apreciação musical ativa.

ABSTRACT

This research proposes and analyzes the repertoire of choro in the construction of musical knowledge in the context of basic education. Among the first genres of Brazilian popular music, choro is a predominantly instrumental genre that can be explored in the classroom. Based on the active musical appreciation of Wuytack and Palheiros (1995), we sought to preserve the experiential character of choro and encourage learning through interaction in the activities of musical appreciation. The Spiral Theory of Music Development by Swanwick and Tillman (1986) is the reference that founded the developed practice, as well as data analysis. An action research was carried out with a class from the early years of elementary school in a municipal school in Curitiba. Choro was the repertoire of proposals for active musical appreciation, and a questionnaire verified the development of the musical discourse, sound material, expressive character and form before and after the classes taught. Quantitative and qualitative analysis showed that choro can contribute to the teaching and learning of music in basic education. With this, we seek to provide horizons for Brazilian music to integrate curricula and school practices, and for the construction of knowledge to occur through active involvement with music.

Keywords: choro; music education in the school; active musical appreciation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MOTIVO ALUSIVO AO PULO DO SAPO.....	23
FIGURA 2 – MOTIVO QUE REPRESENTA O GRASNAR DO MARRECO.....	23
FIGURA 3 – O CHORO E A MÚSICA NA ESCOLA.....	28
FIGURA 4 – PERCURSO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL.....	35
FIGURA 5 – COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC.....	38
FIGURA 6 – A ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL.....	53
FIGURA 7 – TEMAS E TÓPICOS RELACIONADOS AOS MATERIAIS SONOROS.....	56
FIGURA 8 – MATRIZ DA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	63
FIGURA 9 – PERCUSSÃO CORPORAL DO MOTIVO DA PEÇA BREJEIRO, DE ERNESTO NAZARETH.....	71
FIGURA 10 – MATERIAIS SONOROS: INSTRUMENTOS QUE NÃO FAZEM PARTE DA GRAVAÇÃO.....	76
FIGURA 11 – MATERIAIS SONOROS: INSTRUMENTOS QUE FAZEM PARTE DA GRAVAÇÃO.....	78
FIGURA 12 – MATERIAIS SONOROS: PROPRIEDADES DO SOM.....	81
FIGURA 13 – CARÁTER EXPRESSIVO.....	86
FIGURA 14 – FORMA.....	91
FIGURA 15 – RESULTADO GERAL DA TURMA EM RELAÇÃO À ESPIRAL.....	97

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1– OBJETOS DO CONHECIMENTO E HABILIDADES DE MÚSICA DO 1º AO 5º ANO.....	40
QUADRO 2 – O ENSINO DA ARTE NA BNCC E NO PLANO CURRICULAR DA RME.....	45
QUADRO 3 – NÍVEIS DA CAMADA MATERIAIS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	55
QUADRO 4 – NÍVEIS DA CAMADA EXPRESSÃO E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	58
QUADRO 5 – NÍVEIS DA CAMADA FORMA E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	60
QUADRO 6 – NÍVEIS DA CAMADA VALOR E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	61
QUADRO 7 – CRONOGRAMA DAS AULAS.....	71
QUADRO 8 – COMPARAÇÃO ENTRE A PRIMEIRA E A SEGUNDA COLETA.....	84

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – FREQUÊNCIAS EM AMOSTRAS PAREADAS.....	74
TABELA 2 – RESULTADO DO TESTE PARAMÉTRICO PARA INSTRUMENTOS QUE NÃO FAZIAM PARTE DA GRAVAÇÃO.....	76
TABELA 3 – RESULTADO DO TESTE PARAMÉTRICO PARA INSTRUMENTOS QUE FAZIAM PARTE DA GRAVAÇÃO.....	78
TABELA 4 – RESULTADO DO TESTE PARAMÉTRICO PARA AS PROPRIEDADES DO SOM.....	82
TABELA 5 – INTENSIDADE.....	82
TABELA 6 – ALTURA.....	82
TABELA 7 – ANDAMENTO.....	83
TABELA 8 – RESULTADO DO TESTE PARAMÉTRICO PARA O CARÁTER EXPRESSIVO.....	87
TABELA 9 – IMAGEM FIXA.....	87
TABELA 10 – MOVIMENTO.....	87
TABELA 11 – INTERAÇÃO ENTRE DUAS COISAS.....	88
TABELA 12 – RESULTADO DO TESTE PARAMÉTRICO PARA A FORMA.....	92
TABELA 13 – PARTES IGUAIS/REPETIÇÃO.....	92
TABELA 14 – PARTES DIFERENTES.....	92
TABELA 15 – CONTRASTE.....	93
TABELA 16 – NOMENCLATURA.....	93

LISTA DE SIGLAS

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES

PC – PLANO CURRICULAR

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PMC – PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

RME – REDE MUNICIPAL DE ENSINO

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O CHORO	14
2.1	CARACTERÍSTICAS DO CHORO	19
2.1.1	Características expressivas e programáticas	20
2.2	O CHORO NA ESCOLA.....	24
3	A MÚSICA NA ESCOLA.....	29
3.1	PERCURSO	30
3.2	DOCUMENTOS OFICIAIS.....	36
3.2.1	Base Nacional Comum Curricular	37
3.2.2	Plano Curricular	43
3.3	CONTEÚDO E MÉTODO	47
3.3.1	A APRECIÇÃO MUSICAL ATIVA	49
4	A TEORIA ESPIRAL	52
4.1	MATERIAIS SONOROS	54
4.2	CARÁTER EXPRESSIVO.....	56
4.3	FORMA	59
4.4	VALOR	60
4.5	MODALIDADES DO FAZER MUSICAL	62
5	METODOLOGIA	64
5.1	CONTEXTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA	65
5.2	PARTICIPANTES	67
5.3	COLETA DE DADOS.....	67
5.4	PROCEDIMENTOS	69
6	ANÁLISE DOS DADOS	74
6.1	RESULTADOS	75
6.1.1	Materiais Sonoros.....	75
6.1.2	Caráter Expressivo	85
6.1.3	Forma.....	90
6.2	A ESPIRAL	96

7	CONSIDERAÇÕES	99
	APÊNDICE	102
	APÊNDICE 1 - FORMA.....	103
	APÊNDICE 2 – PROTOCOLO EXPERIMENTAL DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL.....	105
	APÊNDICE 3 – PLANO CURRICULAR DE ARTE – MÚSICA PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1	107
	APÊNDICE 4 – PLANEJAMENTO DAS AULAS.....	109
	APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO	111
	REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

- “*Mas quando a música começa?*”

- “*De novo!*”

As frases acima foram ouvidas por mim, atuando enquanto professora de música no ensino fundamental, durante uma atividade de apreciação musical ativa com a obra “O gato e o canário”, de Pixinguinha. Elas impactaram os meus ouvidos e mente, e foram a inspiração para esta pesquisa. A primeira frase revela o distanciamento dos alunos em relação ao repertório brasileiro instrumental, por relacionarem o conceito de música com a letra. A segunda, mostra o prazer e o envolvimento que a música pode gerar no contexto da educação básica.

A reflexão a partir destas duas frases e da minha experiência como professora de música levou-me a reler a Lei n.11.769/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade da música como componente curricular obrigatório da educação básica, e a Lei n.13.278/2016, que confirma a música enquanto conteúdo obrigatório da área de Arte; ambas conquistas recentes para a educação musical brasileira. Concordando com Fonterrada (2008), essa conquista de espaço no ensino regular mostra o reconhecimento da música como parte necessária da cultura humana, portanto parte do currículo escolar. Desde então, o debate sobre a música na educação básica instiga os envolvidos - educadores musicais, órgãos oficiais de educação, universidades, associações e comunidade escolar – a refletir, entre outros questionamentos, sobre a questão de qual educação musical queremos na escola.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular é o documento de referência das instituições de ensino privadas e públicas que estabelece “(...) o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito”. (BRASIL, 2017, p.5). Entre as competências específicas de Arte para o ensino fundamental, encontra-se:

Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (BRASIL, 2017, p. 196).

Conhecer a arte e a cultura brasileira é uma das competências a ser trabalhada no componente curricular Arte durante o ensino fundamental. E em se tratando da cultura brasileira, o choro é um dos gêneros musicais que, apesar de citado no currículo da Prefeitura

Municipal de Curitiba – contexto social e pedagógico desta pesquisa –, e de presente no ambiente acadêmico e nas rodas da cidade, ainda carece de espaço na educação básica. Essa constatação originou-se de forma empírica, partir da minha vivência em sala de aula e da participação em cursos de aperfeiçoamento para professores de música, nos quais em se tratando de repertório instrumental, o que prevalece é o clássico europeu. O contato com colegas professores e alunos de instituições públicas e privadas — incluindo um episódio ocorrido durante a minha observação na turma participante desta pesquisa — corroboram essa minha percepção.

Durante a minha graduação em licenciatura em música, as oportunidades de conhecer e explorar o repertório popular brasileiro foram inexistentes. Ou seja, aprendi sobre o potencial pedagógico de peças instrumentais de Vivaldi, Beethoven, Mussorgsky, mas não de Pixinguinha, Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth. Em determinados livros didáticos é possível encontrar capítulos sobre o choro; estes, em geral, tratam de aspectos conceituais como a biografia dos compositores e os instrumentos característicos do gênero, mas não consideram o seu caráter vivencial. Não se trata de uma oposição ao repertório clássico europeu, e sim de uma necessidade de ampliar o espaço da música instrumental brasileira na escola, sinalizando suas oportunidades de desenvolvimento musical por meio do envolvimento ativo com a música.

O repertório instrumental do choro, com o foco no ensino de música na educação básica é o tema desta pesquisa, cujo objetivo é o de explorar e analisar as possibilidades de desenvolvimento musical na escola por meio deste repertório. Com ênfase na apreciação musical ativa proposta por Wuytack e Palheiros (1995), considerando-se os elementos do discurso musical propostos por Swanwick e Tillman (1986) e os documentos oficiais para a educação, esta pesquisa investiga as possibilidades de interação e vivência com o repertório instrumental do choro e a sua articulação com o desenvolvimento musical.

Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa-ação na qual atuei como professora de Arte – música em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental 1 de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. As aulas foram ministradas utilizando o choro como repertório e a apreciação musical ativa como a principal modalidade do fazer musical. Os dados foram coletados por meio de um instrumento de avaliação que foi respondido na primeira e na última aula ministrada. O instrumento consistiu em um questionário com três perguntas abertas que visaram verificar o resultado das atividades propostas na aprendizagem

musical, por meio da análise das respostas dos alunos nas categorias materiais do som, caráter expressivo e forma.

Com a finalidade de situar o *locus* da pesquisa, o choro e o ensino de música na escola, busquei compreender as características, percursos, e influências destes dois objetos. Apresento no capítulo 2 o choro, enfatizando as características que foram investigadas na pesquisa, relacionando-o com a aprendizagem da música popular de Green (2012). No capítulo 3, são detalhados os tópicos correlatos à educação musical escolar brasileira; o histórico, os documentos oficiais e questões sobre conteúdo, método e a apreciação são relacionados a este contexto. A apreciação musical ativa será salientada à luz dos escritos de Wuytack e Palheiros (1995), que sustentam a compreensão da relação entre o envolvimento ativo do aluno com a música.

A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical é o tema do capítulo 4 onde, a partir da concepção de Swanwick e Tillman, serão abordados os materiais sonoros, o caráter expressivo e a forma, estes entendidos como elementos que compõe o discurso musical e que foram salientados no repertório do choro. Enfatizo a relação das camadas da espiral com os conteúdos direcionados ao ensino fundamental 1 apresentados por França (2006; 2010; 2013), bem como critérios de avaliação. Os conceitos de representação e enculturação de Sloboda (2008) e Green (2008), respectivamente, contribuem com a perspectiva sobre as formas de se relacionar com música.

O capítulo 5 versa sobre as questões metodológicas da pesquisa, novamente relacionadas ao contexto da sala de aula. A análise de dados no capítulo 6 expõe e examina os dados obtidos, considerando os questionários e o diário de campo. Nas considerações do capítulo 7 reforço as concepções sobre educação musical escolar que fundamentaram esta pesquisa, e incluo possíveis desdobramentos.

Essa pesquisa visa contribuir para a prática de professores do ensino básico e para a formação de professores no ensino superior; busca também instigar a pesquisa sobre a música brasileira na escola e a sua relação com os seus modos de transmissão. Considerando o aprender por meio da vivência, da ludicidade, e do fazer musical coletivo, a pesquisa apresenta o repertório do choro como protagonista da aula de música no ensino básico, evidenciando as possibilidades de desenvolvimento musical na educação básica a partir desse gênero brasileiro.

2 O CHORO

O choro é um dos primeiros gêneros da música popular brasileira urbana. Em sala de aula, e especialmente com crianças, é inevitável que reações de curiosidade, estranhamento e brincadeira surjam a partir dessa nomenclatura singular para um tipo de música. Assim, a oportunidade de construção do conhecimento motivada por esta curiosidade dos alunos deve ser explorada pelo professor que encontrará, neste capítulo, subsídios para a contextualização do choro.

Sobre a origem etimológica do termo não há consenso, e algumas possibilidades fornecem possíveis explicações. Uma delas relaciona-se com o caráter expressivo da execução dos contracantos realizados na região grave dos instrumentos, também chamada de baixaria. A palavra “chorado” tornou-se então um adjetivo, como explica Tinhorão (1991):

Pois seriam esses esquemas modulatórios, partindo do bordão para decaírem quase sempre rolando pelos sons graves, em tom plangente, os responsáveis pela impressão de melancolia que acabaria conferindo o nome de *choro* a tal maneira de tocar, e a designação de *chorões* aos músicos de tais conjuntos, por extensão (TINHORÃO, 1991, p. 103).

A tentadora associação entre o estilo de tocar, segundo o adjetivo, e a tristeza relacionada ao substantivo não encontra justificativa no caráter de quase a totalidade das composições, caráter esse antes associado à alegria, brincadeira, malandragem (PIEADADE, 2011). Esse adjetivo pode ser encontrado referencialmente a um modo de tocar desde o início do século XIX, como o “lundum chorado” mencionado em 1801 pelo poeta português Nicolau Tolentino e mais adiante, no título de composições como “Só no choro” (1877), este classificado como tango-brasileiro por sua compositora por Chiquinha Gonzaga (RIZZI, 2016, p.55).

A relação com os bailes é outra possibilidade defendida pelo folclorista brasileiro Luís da Câmara Cascudo (1896-1986, apud VASCONCELOS, 1988), que apresenta a explicação exposta no livro do estudioso Jacques Raimundo, “O negro brasileiro”:

Choro é a denominação de certos bailaricos populares, também conhecidos como assustados ou arrasta-pés. Essa parece ter sido a origem da palavra como explica Jacques Raimundo, que diz ser originária da contracosta, havendo entre os cafres uma festança, espécie de concerto vocal com danças, chamado xolo. Os nossos negros faziam em certos dias, como em São João, ou por ocasião de festas nas fazendas, os seus bailes, que chamavam de xolo, expressão que, por confusão com a

parônima portuguesa, passou a dizer-se de xoro, e, chegando à cidade foi grafada choro (CASCUDO, 1972, *apud* VASCONCELOS, 1988, p.72).

Choromeleiros é o nome atribuído a uma “(...) corporação de músicos de importante atuação no período colonial brasileiro” (VASCONCELOS, 1988, p. 72), e outra possível derivação do choro. Este grupo executava músicas instrumentais utilizando a charamela e outros instrumentos de sopro. O mesmo autor cita também a relação com *chorus*, palavra que em latim significa pequeno grupo (*idem*).

Outras variantes encontradas são os termos chorinho e chorão. Chorinho é uma palavra também utilizada para designar o gênero musical, ainda que possa ter uma conotação depreciativa, como alerta Diniz (DINIZ, 2003 p. 13). E chorão, já citado acima por Tinhorão (1991), é o nome do instrumentista que toca choro. Na pesquisa, o termo utilizado será choro.

Ainda que não haja consenso entre autores e pesquisadores sobre a gênese do termo choro, é possível concluir que a música instrumental, o baile, o tocar em conjunto e prática musical da baixaria são elementos alusivos ao seu nome. Outra característica indissociável é o seu local de nascimento, a cidade do Rio de Janeiro.

O ambiente urbano e a efervescência cultural da então capital do império foram fatores que fomentaram o desenvolvimento do choro. O início do choro mistura-se com o início da música popular urbana brasileira, que tem o Rio de Janeiro do final do século XIX como o cenário principal, e é reflexo da pluralidade cultural, étnica e sócio-econômica da cidade (PETERS, 2005).

Os músicos populares da época, muitas vezes funcionários públicos da recém surgida classe média, reuniam-se em grupos que ficaram conhecidos por “pau e corda”, uma referência à formação instrumental dos conjuntos formados por flauta, cavaquinho e violão. Os grupos eram convidados para tocar em festas e eventos, e esperavam do proprietário da casa que fosse oferecido boa comida e bebida (DINIZ, 2003). As danças europeias eram o repertório da época, e os músicos embalavam as festas e celebrações ao som da polca, da valsa, do schottish, da quadrilha e da mazurca, executadas com um sotaque brasileiro.

A composição desse sotaque musical brasileiro constituiu-se principalmente a partir da presença africana. Tirados a força de seu país, enviados ao Brasil e aqui escravizados por mais de três séculos, as populações negras de diversas regiões da África influenciaram a composição da identidade brasileira, o que inclui a música.

Neste contexto inicial do choro, as danças europeias foram apropriadas e reelaboradas a partir do lundu e do maxixe, ambos manifestações da presença da música africana nas

camadas populares e fonte de algumas características marcantes do choro. Longe de buscar definir o lundu e o maxixe, tema que assim como muitas das definições na área da música popular brasileira encontra dificuldades em relação a consensos e registros, entende-se que o batuque da percussão, o ritmo sincopado e a dança podem ser entendidos como suas principais características. (DINIZ, 2003; TINHORÃO, 1991). Piedade e Bastos (2006) explicam ainda que:

Para Oneyda Alvarenga (1950), o lundu deu à música brasileira características musicológicas importantes, como a sistematização da síncope e o emprego da “sétima abaixada”, ou seja, acordes de sétima menor. O lundu-dança foi desembocar, juntamente com elementos de outras danças, no maxixe, gênero que foi expoente máximo da dança urbana brasileira. Vindo das gaffeiras, o maxixe era uma dança marcada pela corporalidade africana. O ápice do maxixe se deu na segunda década do século XIX, continuando depois com menos peso até ficar praticamente desaparecido a partir da chegada do fox-trot no Brasil e, depois, com o surgimento do samba (PIEADADE; BASTOS, 2006, p. 932).

A modinha é outro gênero que influenciou a constituição da música popular brasileira, sendo sistematizada e divulgada no final do século XVIII (DINIZ, 2003). Apesar de ser um gênero vocal, relaciona-se também com o choro por suas características rítmica e lírica (PIEADADE; BASTOS, 2006), além do fato de que os músicos chorões acompanhavam os cantores das modas dessa época (DINIZ, 2003). A habanera e o tango são apontados também como outras influências presentes no choro.

A partir de 1870, surgem os primeiros músicos e compositores do gênero que viria logo a ser denominado como choro. Entre eles, destaco o flautista Joaquim Antônio da Silva Calado, (Rio de Janeiro, 1848-1880); e os pianistas Francisca Edwiges Gonzaga, conhecida como Chiquinha Gonzaga (Rio de Janeiro, 1847-1935) e Ernesto Nazareth (Rio de Janeiro, 1863-1934). Com formação clássica, Callado, Chiquinha e Ernesto vivenciaram a ebulição cultural de sua época – a boemia, o cinema, o teatro – e suas composições contribuíram com a consolidação deste que, até então, era um estilo de tocar.

Foi a partir da década de 1910, através de Pixinguinha, que o termo choro passou a designar uma forma musical definida (CAZES, 1999). Sua importância é corroborada pela frase do musicólogo, historiador, crítico musical e jornalista Ary Vasconcelos (1928-2008), que demonstra o lugar que Alfredo da Rocha Vianna Filho (1897- 1973), o Pixinguinha, ocupa na história do choro:

Se você tem quinze volumes para falar de toda a música popular brasileira, fique certo de que é pouco. Mas se dispõe apenas do espaço de uma palavra, nem tudo

está perdido; escreva depressa: Pixinguinha. (VASCONCELOS, 1964, *apud* DINIZ, 2003, p. 17).

Compositor, instrumentista, regente e arranjador, Pixinguinha cresceu em um ambiente musical, e aos 14 anos compôs seu primeiro choro e passou a atuar profissionalmente como músico. Formou diversos grupos e orquestras, e obteve reconhecimento dentro e fora do país. É entendido como o responsável por sintetizar influências da música popular instrumental da época em um idioma musical, sistematizando o choro, conforme descreve Diniz (2003):

Pixinguinha conferiu personalidade e identidade ao choro, edificando-o como um gênero musical. A partir da herança dos chorões do século XIX e da tradição afro-brasileira, produziu a mais importante obra chorística de todos os tempos (DINIZ, 2003, p. 18).

Como intérprete, são reconhecidos o seu virtuosismo na flauta e no saxofone e sua criatividade nos improvisos como solista e nos contracantos do acompanhamento (BESSA, 2005). Não se conhece a totalidade de suas composições, pois algumas foram vendidas, alterando-se a autoria, ou não foram editadas, apenas gravadas em disco sem registro de autor. O desenvolvimento do rádio no Brasil, da indústria fonográfica e editorial são eventos contemporâneos de Pixinguinha, e que se relacionam com a divulgação de sua obra.

Pixinguinha explorou o caráter jocoso e a referencialidade a animais, ações ou situações do cotidiano que chamam a atenção em determinadas composições, como em “Samba na areia”, “Pula sapo”, “Marreco quer água”, “O gato e o canário”, “Cercando frango” “Vamos brincar”, “Carne assada”, “Salto do grilo”, “Tô fraco”, “Papagaio sabido” e “1X0”. O compositor utilizou onomatopeias, aspectos imagéticos e de movimento sem o uso da palavra, evidenciando-os por meio da orquestração, do timbre, do motivo rítmico e melódico, dos efeitos dos instrumentos e do diálogo entre as frases musicais. Essa característica descritiva figura no título e também no motivo temático do discurso musical (AMADO, 2016; LOPES, 2019).

A partir de 1920, o choro passou a ser preterido, e o jazz e o foxtrote se popularizam e ganharam a preferência nos salões, nas gravadoras e no rádio. Além disso, o predomínio da canção e do samba seguiu até o primeiro renascimento do choro, na década de 50. (NAPOLITANO, 2007). O choro ficou então restrito a reuniões particulares, embora os compositores continuassem a produzir (VASCONCELOS, 1988). Pixinguinha é um destes

compositores que continuou a compor e tocar choro, mas dado o reduzido interesse por parte de editoras e gravadoras, parte de suas composições deste período permanecem inéditas.

As mudanças nos meios de comunicação e nos hábitos de entretenimento contribuíram para o esquecimento do choro, que viria a renascer pela segunda vez (NAPOLITANO, 2007) a partir da década de 1970. A TV e o rádio o redescobriram, os festivais o tornaram protagonista e os intérpretes se espalharam para além do subúrbio carioca, em diferentes cidades do país, como explica Diniz (2003):

A década de 1970 simbolizou uma “revolução” no universo chorístico. Pela primeira vez jornais, revistas, rádios e TV davam destaque caloroso ao mais antigo gênero musical urbano brasileiro. Os festivais, com a revelação de novos grupos e músicos talentosos, espalharam-se pelas principais cidades do país. O chorão virou pop star televisivo (DINIZ, 2003, p. 30).

O novo choro surge com influências de outros gêneros, diferentes instrumentos, harmonias, arranjos e até mesmo formas de estruturação foram e são exploradas por novos grupos e compositores como Hermeto Pascoal e Egberto Gismonti (SOUZA, 2012). O choro entrou também nas universidades e conservatórios, tornando-se objeto de pesquisa, publicações e tema de cursos práticos e teóricos. Além disso, ultrapassou as fronteiras, e São Paulo, Brasília, Pernambuco são estados citados por Diniz (2003), como também no Paraná, por onde a prática e a pesquisa do choro é fomentada cada vez mais.

Distante do Rio de Janeiro, na cidade de Curitiba, situada ao sul do Brasil, o choro iniciou o seu caminho no final do século XIX, e o segue até os dias de hoje. O gênero começou a despontar em salões e nas casas das famílias, e segue atualmente presente nos ambientes acadêmicos e de entretenimento da cidade. (PETERS, 2016). Conforme os apontamentos de Peters, a dinâmica do choro continua constante em Curitiba, da pesquisa até a rua, passando por ambientes formais e informais de ensino, e na cidade “A cada dia mais um choro é composto, mais um instrumento musical entra na roda, mais um cd é gravado e mais alguém reconhece uma música que gostou de ouvir como sendo um choro” (idem, p. 99).

Com relação a presença do choro na sala de aula e em se tratando do ensino municipal, nas diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba atualmente o choro é citado como um dos gêneros a ser trabalhado dentro dos conteúdos da área de Arte. Deste modo, a seguir apresentamos algumas características do choro e, a partir delas no capítulo 2.2, pontuamos as oportunidades que podem motivar práticas nas aulas de música na educação básica.

2.1 CARACTERÍSTICAS DO CHORO

Da mesma forma como ocorreu com outros gêneros da música popular, o choro também se transformou, recebendo influências e inserindo-se em novos contextos. Porém, ao longo de sua estruturação enquanto gênero, determinadas características sobressaem em grande parte do repertório, principalmente do choro tradicional (SOUZA, 2012); características essas que oferecem janelas por onde podemos vislumbrar a aula de música na escola.

O choro é um gênero predominantemente instrumental. Existem choros que recebem letra, que são inseridas na melodia e compostas por um letrista que não o autor da melodia; “Carinhoso” é um dos exemplos mais conhecidos de um choro canção. (DINIZ, 2003). Os choros instrumentais, entretanto, formam a maior parte das composições do gênero.

Conforme já citado, “pau e corda” era um nome utilizado como referência a conjuntos formados por flauta, cavaquinho e violão. Atualmente, os instrumentos utilizados no choro são diversificados, e incluem cordofones, aerofones, membranofones, idiofones e eletrofones. Com maior frequência utilizam-se também o piano, pandeiro, bandolim, saxofone, acordeom, trombone, clarinete e violão de sete cordas (DINIZ, 2003).

A forma rondó é uma das características das composições do choro (ALMADA, 2006). Nela, um tema principal é apresentado (parte A), e são intercalados outros dois temas variantes (B e C, um deles com modulação), resultando em uma sequência A-B-A-C-A, conforme destacado no apêndice 1, p. 101. Geralmente, no choro, a forma é A-A-B-B-A-C-C-A, conforme explicação de Almada (2006):

O rondó da polca-choro cristalizou-se numa forma-padrão que consiste, geralmente, em três partes com 16 compassos cada. A primeira (ou parte A) é a principal (...). É apresentada quatro vezes durante a execução de um choro: as duas primeiras em ritornelo, na abertura, as duas intercalando as entradas das partes B e C (que também são apresentadas com suas respectivas repetições) (ALMADA, 2006, p. 9).

O improviso é uma prática entre os chorões que, após a apresentação do tema, tem a liberdade de improvisar variações sobre a melodia ou o ritmo. A interação entre os músicos fica evidente, pois os instrumentos devem acompanhar o solista improvisador, que busca desafiar aos outros musicistas demonstrando seu domínio técnico e idiomático, ou seja, seu virtuosismo (PIEDEDE; BASTOS, 2006).

Esse duelo entre solista e acompanhador ocorre enquanto os músicos tocam naquela que é entendida como o espaço por excelência do choro, a roda de choro. Diferente da formalidade de uma apresentação em um teatro ou de uma gravação, é na roda de choro que músicos profissionais e amadores interagem, ensinam, aprendem e praticam, “tornando-se até hoje o espaço de transmissão, criação, experimentação, improvisação e convivência dos músicos que se aproximam deste gênero musical” (PETERS, 2016). As rodas ocorrem de modo informal, não são ensaiadas e não se configuram como uma atividade remunerada. Muitas vezes os músicos tocam sem o uso de partitura, e é “de ouvido” que ampliam o repertório e aprendem a improvisação, a expressividade, o fraseado e a ornamentação característicos do choro.

As características da aprendizagem musical popular informal – diferentes da educação formal – de acordo com Lucy Green (2012) são escolher o repertório a ser aprendido; tirar a música “de ouvido” a partir de gravações; ser autodidata e aprender com o grupo; desenvolver habilidades a partir das peças, e não de uma ordenação didática e a integração entre apreciação, execução, improvisação e composição com ênfase na criatividade. Os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nas rodas do choro pautam-se por estes mesmos princípios. Mesmo nos contextos institucionalizados por onde o choro adentrou – cursos, universidades, conservatórios – e considerando a produção de material didático – manuais, métodos e songbooks – a aprendizagem pela vivência, pelo ouvido, pelo repertório e pela interação são pontos centrais do ensino e aprendizagem do choro (SOUZA, 2012).

2.1.1 Características expressivas e programáticas

A música é uma forma de discurso impregnada de metáfora, uma forma de pensamento simbólico que torna possível compreender algo além dele mesmo, “(...) abrir novas fronteiras, tornando possível para nós reconstituir ideias, ver as coisas de forma diferente” (SWANWICK, 2003). As transformações metafóricas – que serão detalhadas no capítulo 4 – funcionam em três níveis que, a partir do som produzem gestos expressivos, estes são organizados em estruturas que se relacionam com a compreensão simbólica da música (idem).

O entendimento de um discurso musical que não se utiliza da letra envolve o emprego de determinados recursos composicionais e interpretativos por meio dos quais compositores e intérpretes comunicam e expressam uma ideia. O repertório do choro por

vezes é construído a partir de uma ideia que estrutura o discurso musical, um fio condutor que guia o intérprete e o ouvinte na comunicação do sentido expressivo da obra.

Os títulos dos choros fornecem indícios para uma compreensão inicial de como a música foi pensada, organizada e estruturada. Ainda que em algumas composições a relação entre o título e a comunicação de uma ideia não pareça evidente, o enunciado de um discurso é uma característica do repertório do choro:

Outra característica do choro é a existência de um motivo que produza uma coerência, lógica e fluência do discurso. Geralmente o motivo é apresentado como uma frase melódica aliada ao título da música. Por exemplo, no choro 1 x 0 de Pixinguinha onde a frase melódica pretende ser a citação do som da gaita de boca de Ary Barroso durante a comemoração de um gol numa partida de futebol. Este motivo aparece durante a obra através de variações do original para não gerar monotonia. Nesse sentido, o motivo é um enunciado do discurso considerado como série (CAMARGO, 2004, p. 13).

A descrição, a expressividade e a comunicação de um discurso no repertório instrumental do choro podem ser entendidas a partir da retórica. O termo originalmente é relacionado ao discurso e a linguagem; já a retórica musical implica na compreensão da música como um discurso, composto por unidades convencionadas culturalmente (PIEIDADE, 2007, p. 3).

O uso de unidades de figuras retóricas (padrões melódicos, rítmicos e harmônicos presentes na memória coletiva) e sua articulação em frases, repetições, contrapontos e formas ajudam a construir o sentido expressivo musical do que se pretende comunicar (LOPES, 2019). Além disso, indicações interpretativas buscam reforçar determinadas características discursivas, e figuram em expressões empregadas no título ou junto ao título de alguns choros, conforme explicado por Lopes (2019):

Ao não se submeter apenas à notação, a música dos chorões tem sido construída sobre códigos alternativos, alguns destes criados a partir do uso de palavras que representam afetos e procedimentos de seu coletivo. Poderíamos perceber em imagens e sensações contidas nos termos “dolente”, “cochicho”, “enigmático”, “murmurando”, “delicado”, “ginga”, “gostosinho”, entre inúmeros outros, algumas sugestões para se compreender as criações musicais do repertório chorístico (LOPES, 2019, p. 57).

As figuras retóricas contribuem para delinear um estilo para um discurso, e para Piedade (2007; 2011), Bastos (2008) e Lopes (2019) elas se relacionam com a “teoria das tópicas”. A teoria postula que a comunicação musical ocorre por meio da expressão e da estrutura: a interação de unidades de expressão, inseridas em uma estrutura, é definida pelas

convenções da retórica musical. (BASTOS, 2008). Piedade define que “Tópicas seriam, portanto, as figuras da retórica musical” (PIEADADE, 2007, p.4).

A retoricidade do choro, portanto, pode ser percebida no uso de figuras de significado compartilhado que expressam e reforçam uma ideia, com a finalidade de convencer o ouvinte. Lopes (2019) analisou e identificou, no repertório do choro, aspectos retóricos que sugerem insistência, movimento, melancolia, desafio; Piedade (2007; 2011) localiza no choro o caráter também desafiador, malandro e brincalhão, que sintetiza como brejeiro. E conforme citado antes, alguns choros apresentam, no nome, adjetivos relacionados ao discurso retórico musical sugerido: Carinhoso (Pixinguinha), Assanhado (Jacob do Bandolim), Atraente (Chiquinha Gonzaga), Tenebroso (Ernesto Nazareth).

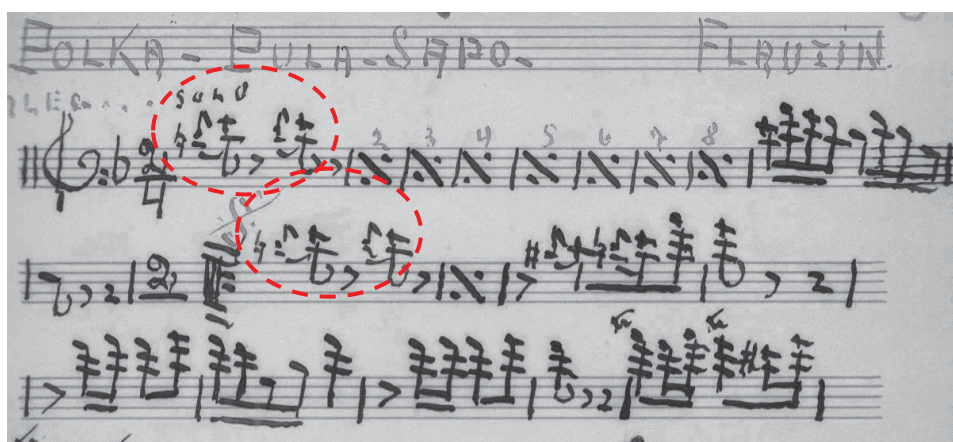
Aspectos descritivos, metafóricos, simbólicos e onomatopaicos também são frequentes no repertório instrumental do choro, ou como optamos por nomear, características programáticas. O termo programático origina-se do grego (pro = antes e grama = escrita), e refere-se a um anúncio, exposição do que irá se suceder. (WUYTACK; PALHEIROS, 1995). A expressão música programática foi introduzida no período romântico e, assim como a expressão poema sinfônico, foi utilizada por compositores com a intenção de direcionar o ouvinte para uma ideia poética, evitando uma interpretação poética errada por parte dele¹. Apesar de ter surgido neste período, concordamos com Wuytack e Palheiros (1995) ao entender que o termo pode ser utilizado em obras de outros períodos, desde que baseadas em um dado extramusical.

Essa ideia extramusical não é a transcrição sonora literal de algo, e sim a atribuição de características imagéticas aos sons. A música programática pode envolver citações, evocações, imitações, contar uma história, descrever uma situação, ação, personagem ou paisagem sem recorrer à palavra. Conforme explica Caznok (2003), “(...) a música programática não apenas descreve a natureza em seus aspectos externos – apresenta-a como algo interno, totalmente fundido à subjetividade a ponto de não ser mais possível representá-la, mas apenas expressá-la” (CAZNOK, 2003, p. 97). O título da obra ou alguma nota do autor podem contribuir para reforçar a ideia programática. (WUYTACK; PALHEIROS, 1995).

¹ The term ‘programme music’ was introduced by Liszt, who also invented the expression *Symphonic poem* to describe what is perhaps the most characteristic instance of it. He defined a programme as a ‘preface added to a piece of instrumental music, by means of which the composer intends to guard the listener against a wrong poetical interpretation, and to direct his (SCROTON, 2000).

No choro, os aspectos programáticos podem ser localizados em obras de diferentes compositores e épocas. Há choros de Pixinguinha que exploram este aspecto; estas composições e arranjos imitam a sonoridade de animais (Pula sapo, Marreco quer água, Salto do Grilo, Papagaio Sabido, O gato e o canário), e fazem alusões a situações (Cercando frango, Vamos Brincar, 1X0). Em mais de uma oportunidade, ao trabalhar com alguns dos seus choros, ouvi das crianças: “Parece música de desenho animado”, ou ainda “É do Tom e Jerry²”. Neste sentido, o programa de rádio “Pixinguinha e as crianças³” propõe e comenta essa faceta marcante do seu repertório, assim como o livro “O gato e o canário⁴,” com ilustrações e história inspiradas na peça homônima de Pixinguinha.

FIGURA 1 – MOTIVO ALUSIVO AO PULO DO SAPO



FONTE: Pixinguinha (1946)

FIGURA 2 – MOTIVO QUE REPRESENTA O GRASNAR DO MARRECO



FONTE: Pixinguinha (s/d)

² Personagens do desenho animado norte-americano de mesmo nome, criado por William Hanna e Joseph Barbera.

³ Programa da “Rádio Batuta”, rádio de internet do Instituto Moreira Salles:
<https://radiobatuta.com.br/programa/pixinguinha-e-as-criancas>

⁴ Livro “O gato e o canário”, de Andreza Prodóssimo e Mayli Colla (2011)

A articulação entre desenhos melódicos, estruturas harmônicas e rítmicas com frases, repetições e contrastes, realçadas por arranjos e instrumentações resulta em figuras relacionadas à descrição, ao programa de choros como André do sapato novo (Victor Correia), Escorregando (Ernesto Nazareth), Bem-te-vi atrevido (Lina Pesce), Não insistas, rapariga (Chiquinha Gonzaga), Canarinho teimoso (Altamiro Carrilho). Nestes e em outros casos, a relação entre o título e o material temático é entendida como uma característica desses choros.

2.2 O CHORO NA ESCOLA

O repertório do choro pode ser explorado nas aulas de música na escola, inspirando propostas de ensino e aprendizagem musical a partir da música brasileira. Os cursos de formação destinados a professores podem, da mesma forma, considerar as potencialidades deste repertório; ao participar de cursos sobre apreciação musical ativa pude constatar que o repertório instrumental utilizado tende a ser, em sua maioria, o da música erudita europeia. Ao ministrar um curso sobre o choro na educação básica, percebi que este repertório e suas possibilidades não eram considerados no contexto da educação básica⁵. Não se trata de invalidar qualquer tipo de repertório, e sim de indicar as possibilidades de trabalho de um repertório brasileiro cujo potencial ainda pode ser explorado na sala de aula (FUCCI-AMATO, 2008).

O choro pode ser utilizado na educação musical quer seja no ensino instrumental ou na educação básica, cujo objetivo não é direcionado apenas ao ensino instrumental, conforme será detalhado no capítulo seguinte. Em sua dissertação, Yaunner (2013) trata do ensino do choro na Educação Básica, porém considera exclusivamente o ensino coletivo dos instrumentos do choro. A autora relaciona outras pesquisas sobre o choro na escola, entretanto todas destinadas ao ensino fundamental 2 e ensino médio, e direcionadas a instituições que possuam instrumentos musicais nele utilizados, uma realidade pouco frequente entre as escolas públicas⁶. Em livros didáticos de música é possível encontrar atividades sobre o

⁵ Curso ministrado durante o XXIV Congresso Nacional da Abem, de 11 a 14 de novembro em Campo Grande, MS. Resumo do curso disponível em: http://abemeducaomusical.com.br/congressos/congresso_inscricoes.asp

⁶ As pesquisas citadas em Yaunner (2013) são: “Chorando com a flauta doce” (BERTHO, 2010); “A prática musical dos gêneros brasileiros choro, samba e baião inseridos na educação fundamental frente à influência da mídia” (AMARAL; CORDEIRO; GOULART, 2010); Ensaio-aula (tema: choro): uma proposta de ensaio para as bandas de música escolares (ALVES DA SILVA, 2011).

choro, como aprender a biografia dos compositores, perceber os instrumentos e ouvir o repertório, ou seja, atividades que não demandam um engajamento vivencial.

As pesquisas de Green (2002, 2012) indicam que a música popular pode estar presente na sala de aula, mas que os seus processos de prática, aprendizagem e transmissão são ignorados ou deturpados. Para a autora, o contexto escolar pode modificar os significados das experiências musicais, fazendo com que a música popular seja ensinada nos mesmos moldes da música clássica, e afirma que:

Se suas práticas autênticas de produção e transmissão estão ausentes do currículo, e se nós não formos capazes de incorporá-las em nossas estratégias de ensino, estaremos lidando com um simulacro, ou com um espectro da música popular em sala de aula, e não com a coisa em si. (GREEN, 2012, p. 68)

Sandroni (2000) também alerta, sobre o ensino de música popular na escola, que “É possível tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos de música, mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais” (SANDRONI, 2000, p. 20). O autor reforça a necessidade de incluir os temas da cultura brasileira no currículo não apenas como “mera adoção de novos conteúdos”, mas principalmente a partir da didática das culturas de tradição oral, posto que “Nas culturas populares, os modos-de-fazer são tão ou mais importante do que os conteúdos” (SANDRONI, 2000, p. 26). A questão que se apresenta então é preservar a experiência prática do choro em um contexto escolar coletivo e não direcionado a prática instrumental, especialmente em se tratando do segmento dos anos iniciais do ensino fundamental (crianças entre 6 e 11 anos, aproximadamente).

Retomando as características do choro, relacionamos as oportunidades que este repertório oferece para a construção do conhecimento em música com o foco no ensino fundamental 1. O predomínio da canção como um padrão ocasiona na falta de hábito de escuta da música instrumental (RODRIGUES, 2017), uma realidade para a maioria das crianças que deixam de vivenciar este tipo de discurso musical. (ALMEIDA; LEVY, 2010). A música instrumental pode ser trabalhada a partir do choro (FERNANDES, 2019), ampliando a oportunidade da escuta de música instrumental em específico, da música instrumental brasileira. Partindo do choro, o professor pode promover conexões com outros tipos de música instrumental; uma unidade temática sobre aves pode iniciar com o choro “Bem-te-vi atrevido”, de Lina Pesce, e conectar-se a outras músicas instrumentais de mesma temática (“O cuco” e “O aviário”, de Camille Saint-Saens; “A primavera” de Vivaldi; “Oiseaux Exotiques”, de Messien; “El colibri”, de Julio Segreras entre outras). Paisagens

sonoras, sons das aves, grafia analógica dos sons, onomatopeias, parlendas e até canções folclóricas podem derivar desta proposta que tem o choro como motivo gerador.

Os instrumentos do choro, que incluem cordofones, aerofones, membranofones e eletrofones, podem estimular a pesquisa sobre os instrumentos musicais, sua produção de som e classificação, assunto tratado, em muitos casos, apenas a partir da orquestra sinfônica. Desde os instrumentos utilizados com maior frequência (flauta, cavaquinho, violão, piano, pandeiro, bandolim, saxofone, acordeom, clarinete e violão de sete cordas) (DINIZ, 2003) e incluindo os diversos instrumentos que são utilizados no choro, a música brasileira pode ser a protagonista do conteúdo instrumentos musicais.

A forma rondó é recorrente em muitos choros, e consiste em um tema principal A que é intercalado com as partes B e C, resultando geralmente na sequência A-A-B-B-A-C-C-A (ALMADA, 2006). Dessa forma, o um tema é repetido, retomado e reforçado, criando a possibilidade de reconhecimento e familiaridade por parte do ouvinte. Ao mesmo tempo, a novidade estabelecida pelas variações ou modulações das outras partes afasta a monotonia e geram a expectativa “do que vem depois”. Essa relação entre repetição e contrastes contribui para que o ouvinte possa “(...) situar as partes no todo e estabelecer a unidade, por efeito de contrastes entre as diferentes partes” (WUYTACK; PALHEIROS, 1995, p. 19). Em sala de aula, a prática musical ativa pode ser utilizada nos choros, associando e realizando movimentos, percussão corporal, instrumentos de pequena percussão ou acompanhando com cartazes com cores ou elementos gráficos cada parte da música. Com isso, pode-se estimular a compreensão da estrutura musical e, por consequência, a compreensão musical.

O improviso (criação) é uma característica do choro que deve estar presente nas aulas de música na escola. Nas propostas de apreciação musical ativa o professor pode incluir momentos para que os alunos ou grupos de alunos possam criar, por exemplo, o seu movimento, brincadeira, acompanhamento, percussão corporal ou instrumental. O ato de organizar ideias com intenção musical – que ocorre na composição e na improvisação – é uma ferramenta para o engajamento dos alunos com os elementos do discurso musical ao mesmo tempo em que desenvolvem a sua própria voz (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Os autores explicam ainda que nas composições dos alunos devem ser consideradas a forma como selecionaram e organizaram os sons com o propósito de expressar e comunicar seu pensamento musical (idem). Em um choro na forma rondó pode-se estabelecer momentos de improviso (parte B ou C), na qual cada aluno pode improvisar uma batida para acompanhar a música, ou ainda pedir que criem um jogo de mãos para acompanhar a parte A.

O desafio e a interação característica da roda de choro são aspectos que permeiam também as aulas de música do ensino básico, que acontecem em um contexto coletivo e no qual a motivação do desafio pode gerar um maior comprometimento por parte dos alunos. As atividades de apreciação musical ativa com o repertório do choro (e certamente com outros repertórios também) devem considerar a relação entre desafios e habilidades com vistas a manutenção da concentração, satisfação e do envolvimento, concordando com a teoria do fluxo de Csikszentmihalyi (1999). No choro existem diferentes gravações de uma mesma música, com variações de andamento, instrumentos, arranjo e interpretação. Portanto, o professor deve verificar se a gravação utilizada permite a realização da atividade em um nível de dificuldade acessível e de acordo com os objetivos da aula. A interação entre colegas na sala de aula, assim como na roda de choro, pode contribuir para o aprendizado entre os pares, por meio da observação, escuta e imitação (GREEN, 2012) e para uma dinâmica estimulante da aula.

Os elementos expressivos, descritivos e o caráter brincalhão do choro configuram-se como potenciais geradores de afinidade de um repertório instrumental para crianças. Para Wuytack e Palheiros (1995), esta forma de ativação da escuta é atraente e desejável do ponto de vista pedagógico por possibilitar que o ouvinte acompanhe a estrutura musical, esta que evoca acontecimentos, cenas, situações ou imagens. Os autores também alertam que o atraente vínculo programático não deve limitar a compreensão musical do aluno, que deve ter a possibilidade de ultrapassar o programa.

Em resumo, o gráfico abaixo busca destacar a convergência entre os elementos de interação, desafio, a improvisação (criação), forma (repetição e variação), acrescidos da natureza comunicativa, expressiva e programática do repertório instrumental do choro e música na escola e, também, com o universo da criança:

FIGURA 3 – O CHORO E A MÚSICA NA ESCOLA



FONTE: a autora (2019)

A utilização do choro em sala de aula não deve se restringir a conhecer compositores ou repertório; é importante considerar os contextos e práticas que o acompanham e explorar as características e oportunidades que o repertório oferece, incluindo a sua aproximação com outros gêneros musicais. Conforme desenvolvido anteriormente, o ensino e a aprendizagem no choro tem um caráter prático, interativo e vivencial que pode ser preservado ao adentrar na sala de aula e inspirar práticas de educação musical com identidade brasileira.

A aprendizagem musical a partir do repertório do choro na presente pesquisa será entendida a partir da Teoria Espiral, de Swanwick e Tillman (1986), explicada no capítulo 4. A teoria enfatiza o desenvolvimento dos elementos do discurso musical chamados de materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor. Esses mesmos elementos reverberam de forma explícita em grande parte do repertório do choro, que são estruturados a partir de um andamento, instrumentação, expressividade e forma característicos deste gênero. Entende-se que a aprendizagem a partir do discurso musical do choro pode ser compreendida com a fundamentação desta teoria, que considera os materiais, a forma e o caráter expressivo como aspectos significativos do desenvolvimento musical.

3 A MÚSICA NA ESCOLA

A presença da música no currículo escolar é uma realidade que passou por alterações significativas recentes; em um período de dez anos – de 2008 a 2018 –, a música esteve implícita dentro do componente curricular Arte⁷ (BRASIL, 1996), proposta como modalidade artística sem obrigatoriedade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), passou para conteúdo obrigatório do ensino de Arte (BRASIL, 2008), estando atualmente entre as quatro linguagens deste componente curricular (BRASIL, 2016), com objetos do conhecimento e habilidades próprias discriminadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Essas importantes mudanças ampliaram sobremaneira o espaço da educação musical escolar, que de ausente ou implícita no currículo passou a configurar como parte da grade horária das escolas. Principalmente a partir de 2008, a comunidade escolar esteve em uma situação incomum: pais, alunos e professores que possivelmente não vivenciaram o ensino de música na escola e que, portanto, nutrem expectativas diferentes sobre o que seria a aula de música. Essa geração de pais, crianças e professores que provavelmente não tiveram aulas de música durante o ensino básico está desvendando o que se faz em uma aula de música. Não é raro ouvir, quando afirmo que sou professora de música e que atuo na escola, perguntas como: “Você ensina aquelas bolinhas?”; “Mas qual instrumento você ensina?”; “É aula de coral?”; “Mas o que você faz?”. Se antes a discussão buscava validar a presença do ensino de música na escola, a partir deste período as instituições de ensino superior, ensino básico, associações da área da educação musical, pesquisadores e demais profissionais da área passaram a debater sobre os modos de se pensar e fazer música na escola.

Os sistemas de ensino encontravam-se ainda em fase de implementação ou adaptação da música no currículo quando outra alteração na lei dispôs sobre o ensino de arte da escola e, em seguida, a Base Nacional Comum Curricular (2017) reforçou as alterações. Atualmente, essas mudanças legais e curriculares (Lei n.13.278/2016 e BNCC, 2017), situam as escolas e

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases, n. 9394/96, em seu artigo 26, parágrafo 2º, estabelece que “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996). Não há nenhuma especificação sobre quais linguagens artísticas deveriam ser trabalhadas, ficando a cargo das instituições essa escolha. Nos anos seguintes, os PCN apresentaram a música como uma das linguagens da arte, e incluíam orientações para o trabalho com as quatro linguagens. Até a publicação da Lei 11.796, ocorrida em 18 de agosto de 2008, eram estes os documentos oficiais que norteariam o ensino de Arte na educação básica.

os educadores musicais em um espaço em construção, em que se busca refletir sobre fundamentos e concepções que devem nortear as práticas pedagógico-musicais do professor.

A postura multiculturalista, para Penna, dialoga com o objetivo da educação musical escolar: “A educação musical na escola básica tem como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano” (PENNA, 2008, p. 89). Para ela, as práticas pedagógicas fundamentadas na perspectiva multicultural devem ampliar e contextualizar a diversidade das manifestações artísticas, e “Como consequência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia” (PENNA, 2008, p. 88). Incluir a diversidade cultural brasileira é também outra questão a ser pensada na educação musical escolar, que de acordo com Fucci-Amato (2012) “A própria música popular brasileira, em sentido amplo, ainda não é explorada em toda a sua potencialidade pedagógica” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 117).

O percurso da educação musical escolar, seu início, permanência, descontinuidades, visões e os marcos legais que influenciaram e ainda influenciam políticas e práticas são questões abordadas na sequência.

3.1 PERCURSO

Em relação à sistematização, os registros apontam que os jesuítas que vieram ao Brasil após a chegada dos portugueses iniciaram as primeiras práticas de educação musical. Essas experiências trouxeram práticas e valores que influenciaram a educação musical brasileira. A música era utilizada para incutir a religião e a cultura europeia aos meninos índios, e Fonterrada (2008) aponta para o rigor metodológico e a imposição da cultura de Portugal que marcaram o ensino de música daquela época. Durante o período colonial não houve mudanças, e o ensino de música, que naquela época se resumia à prática instrumental e vocal, continuou ligado à Igreja, aos preceitos básicos (ordenação progressiva dos conteúdos, repetições, memorizações e averiguações) e a imposição do repertório europeu.

A vinda da família real de Portugal ao Brasil em 1808 fez com que a prática musical, antes restrita à Igreja, estivesse presente também nos teatros, que recebiam grupos musicais estrangeiros. (FONTEERRADA, 2008). Apesar dessa abertura, o modo de ensinar música continuou o mesmo: métodos progressivos, ênfase na memorização e comparação entre os objetivos propostos e os alcançados, tudo a partir do repertório europeu. Segundo Fonterrada

(2008, p. 210), “foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que, provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em educação musical”. Em paralelo, a prática informal da música popular começava a constituir de modo espontâneo e independente das regras do método europeu, sobre o que explica Fonterrada:

Ao mesmo tempo, firmava-se no país a prática informal da música popular, que não se moldava pelo conjunto de regras disciplinares de inspiração pragmática ou jesuítica, mas se constituía de maneira espontânea, valorizando a habilidade instrumental e a improvisação. (FONTEERRADA, 2008, p. 210).

O primeiro registro sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola aconteceu ainda no século XIX com o decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas do Brasil. (FIGUEIREDO, 2013). O decreto previa o ensino em dois níveis: noções de música e exercícios de canto, sem explicitar nada mais. Outro Decreto Federal, de 15 de novembro de 1890, exigia formação especializada do professor, estabelecendo a profissão do professor de música. Dessa forma, vale ressaltar que, em 2008, o parágrafo 2 da lei n.11.769 sobre a obrigatoriedade da formação específica em música foi vetado; e a versão final da BNCC suprimiu o texto sobre a necessidade da formação específica dos professores de cada linguagem da arte⁸. É possível notar que as discussões sobre a formação do professor de música que atua na escola não são recentes, e que refletem as concepções das políticas públicas das épocas em que se inserem.

Em um primeiro momento, essa obrigatoriedade do ensino de música na escola pode significar a ampliação ao seu acesso; porém no sentido de compreender o contexto do decreto, Figueiredo ressalta que:

É importante destacar que a escola no século XIX era acessível para uma parcela muito limitada da população brasileira. Ao identificarmos a presença da música na formação escolar daquele tempo significa, também, identificarmos o caráter elitista da educação musical que só estava disponível para uns poucos privilegiados que frequentavam a escola. Neste sentido, a história nos ensina que este caráter elitista vem sendo superado a partir da responsabilidade do Estado brasileiro com relação à gratuidade da educação, viabilizando escolas para todos os cidadãos, reduzindo imensamente o caráter exclusivo da educação no passado (FIGUEIREDO, 2013, p. 31).

⁸ O texto inicial apresentado no capítulo “Fundamentos do componente” da segunda versão revista da BNCC dizia que: “O componente curricular Arte, engloba quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, **com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada**”. (BRASIL, 2016, p. 112, grifo nosso).

No início do século XX, novas ideias influenciaram a educação em geral e também a musical brasileira. O filósofo norte-americano John Dewey (1890-1952) estreitou a ligação entre a filosofia e a educação, evidenciando a relação da teoria com a prática: “O compromisso de Dewey com a democracia e com a integração entre teoria e prática foi, sobretudo, evidente em sua carreira de reformador da educação”. (TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p. 11). Para Dewey, os ideais democráticos e a articulação da filosofia com a prática conduzem a uma vida comunitária de interações entre interesses diversos, sendo a arte um desses espaços de compartilhamento. (VAKEVA, 2012). Para a educação musical, a teoria de Dewey ofereceu uma revisão da cultura musical para algo que todas as pessoas pudessem desfrutar e compartilhar⁹, (VAKEVA, 2012). Teórico e idealizador de grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX, Anísio Teixeira foi discípulo de John Dewey, e a sua proposta da Escola Nova influenciou a educação musical no Brasil, fazendo com que “Na escola, o ensino de música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano”. (FONTERRADA, 2008, p. 210). A presença da música na escola nos dias de hoje reforça esta concepção.

A função social da música, o valor do folclore e da música popular foram aspectos que prevaleceram na década de 1920, e a identidade brasileira começava a conquistar seu espaço entre os educadores musicais brasileiros. Nesse contexto, Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro, nascido no Rio de Janeiro em 1887, instituiu o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. Baseado na proposta nacionalista de Zoltán Kodály, músico húngaro nascido em 1882, o canto orfeônico privilegiou os grandes agrupamentos corais e a identidade musical do folclore brasileiro. A disciplina denominada “música e canto orfeônico” tornou-se obrigatória no currículo do ensino público primário e secundário do país, e servia ao propósito nacionalista, patriota, moral e cívico do governo Vargas da época (FUCCI-AMATO, 2008). Essa proposta de educação musical, que esteve em vigor durante as décadas de 1930 a 1950, buscou uma abrangência nacional. Possuía conteúdos, metodologias e materiais didáticos específicos, além de prever cursos de formação de professores. O material organizado por Villa Lobos inclui o “Guia Prático”, “Solfejos” e “Canto Orfeônico”, onde constam canções folclóricas infantis nacionais e estrangeiras, hinos patrióticos e

⁹ Dewey’s theories offer to “revision” musical culture as something all people can enjoy actively in a shared realm of negotiated cultural values. Thus, music education benefits everyone, taking as its point of departure individual situations that promote creative agency. (VAKEVA, 2012, p. 105).

escolares, música sacra e profana, cantigas de roda, exercícios vocais, ditados, e canções diversas (idem, 2008).

A pertinência do canto orfeônico encontra-se no esforço de sistematizar uma proposta nacional de educação musical escolar, vinculada à formação específica de professores e ao desenvolvimento de metodologia e de materiais didáticos específicos para isso. Este momento da história da educação musical brasileira pode, atualmente, contribuir também para a reflexão sobre a relação entre os ideais políticos vigentes e a elaboração de políticas públicas para a educação e para o uso da arte.

O canto orfeônico foi substituído pela educação musical nos anos 1960, com uma proposta muito semelhante à anterior (FONTERRADA, 2008). Nessa época a educação musical foi influenciada por educadores musicais que revolucionavam essa área na Europa, e que pregavam a “desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento na percepção auditiva”. (FONTERRADA, 2008, p. 214). As propostas também incluíam o aprofundamento das questões musicais e o desenvolvimento dos processos criativos. Esses educadores, apesar de conectados com a educação musical mundial, atingiam o ensino público de modo indireto, pois não trabalhavam nas escolas públicas, e sim em escolas especializadas de música. Este fato pode contribuir na compreensão da razão pela qual estas propostas não encontraram espaço no ensino básico.

Em 1971, a lei n.5692/71 substituiu a educação musical pela educação artística. Essa mudança enfraqueceu e quase extinguiu o ensino de música nas escolas. O professor de educação artística deveria, durante o período do curso de licenciatura, dominar as quatro áreas da arte: música, teatro, artes plásticas e desenho, depois substituído pela dança. Não havia, na formação do professor, tempo suficiente para aprofundamento em qualquer uma das áreas de Arte, e as aulas nas escolas caracterizavam-se pela ausência de planejamento e pela preocupação de não tolher a expressão de seus alunos (FONTERRADA, 2008).

Durante a década de 1990 houve uma reforma educacional com objetivo de acompanhar as transformações que ocorriam na economia, na política e na sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 (BRASIL, 1996) traz oficialmente a Arte como campo de conhecimento, como uma parte importante do currículo escolar. E com a referida lei, surgem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Esses documentos compreendiam os segmentos desde a educação infantil até o ensino superior, e

tinham como objetivo oferecer princípios gerais normativos para a prática dos profissionais da educação. Os documentos contemplavam, na disciplina Arte, as diversas linguagens artísticas, inclusive a música.

Em relação à música, os documentos tratavam da integração da vivência musical do aluno no processo pedagógico por meio do fazer, apreciar e refletir. Apesar dos PCNs e do RCNEI tratarem da inserção da música no ambiente escolar eles não garantiam a sua presença na escola. A garantia da presença da música acontece em agosto de 2008, quando a Lei n.11.769 estabeleceu a obrigatoriedade do conteúdo de música:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008) (BRASIL, 2008).

A relevância da referida lei é devido ao fato de ter sido, após décadas de ausência, um marco importante na garantia do espaço da música na escola. A partir da lei n. 11.769 houve a ampliação do mercado de trabalho para os licenciandos em música, tanto na rede de ensino privado quanto na rede pública (FIGUEIREDO, MEURER, 2016; DEL-BEN et. al., 2016; WOLFFENBÜTTEL et. al., 2017). A aprovação da Lei. n. 13.278/2016 revogou a Lei n.11.769/2008, e nela consta que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são linguagens do componente curricular Arte. Sobre a implantação desta nova Lei consta que:

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016).

Em dezembro de 2017, uma resolução do Conselho Nacional de Educação instituiu a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC, de caráter obrigatório e normativo, tornou-se a referência nacional para a formulação dos currículos e dos projetos político pedagógicos das escolas. Nela estão previstas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante a educação básica. No segmento da educação infantil, a música aparece em meio aos campos de experiências, entendidos como campos nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Os campos de experiência apresentam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em três grupos de faixas etárias; entre eles, há objetivos que se relacionam com a música. No segmento do ensino fundamental, a música aparece como uma das linguagens, inserida no componente curricular Arte, entendida da seguinte forma:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas (BRASIL, 2017, p. 193).

A música é entendida como uma das linguagens do ensino da Arte, devendo compor o currículo das instituições de ensino básico do Brasil. Considerando também a Lei n.13.278/2016, bem como o prazo de adaptação para que o componente curricular Arte compreenda as quatro linguagens artísticas, é possível entender o presente momento como uma reorganização dos sistemas educacionais, a partir do qual as instituições de ensino devem adaptar-se às disposições legais. Questões sobre a carga horária de cada linguagem da Arte em cada etapa, e sobre qual professor irá ministrá-las permanecem em aberto, provocando diferentes interpretações e aplicações. É possível encontrar editais de concursos públicos para o cargo de professor de Arte com diferentes exigências de formação, e professores formados em música que atuam ministrando linguagens que não a de sua formação. (DEL-BEN et. al., 2016; DEL-BEN et. al., 2019).

Com o objetivo de resumir o percurso da educação musical no Brasil e de destacar as influências e marcos dessa trajetória, com ênfase na música na escola, apresento o seguinte gráfico:

FIGURA 4 – PERCURSO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL



FONTE: a autora (2019)

Ao longo de sua trajetória, a educação musical escolar foi reflexo tanto de valores sociais e educacionais quanto de políticas públicas muitas vezes circunstanciais, conforme explica Kraemer (2000), "Justamente as convicções políticas têm um papel significativo na

discussão sobre a definição de objetivos, interpretação e concepção de educação e formação musical” (KRAEMER, 2000, p. 57). Desde o primeiro decreto sobre sua obrigatoriedade até a BNCC de 2017, faltam continuidade e diálogo entre profissionais da área e gestores políticos no sentido de construir uma educação musical escolar consistente, cuja presença e objetivos não estejam exclusivamente voltados às inclinações políticas circunstanciais.

3.2 DOCUMENTOS OFICIAIS

A presença da música enquanto área do conhecimento na educação básica nacional é pautada por disposições legais, conforme tratado anteriormente. A partir disso, os órgãos federais, estaduais e municipais são os encarregados da elaboração de documentos que regulamentam e normatizam o ensino de música na escola. Os documentos oficiais para a educação revelam concepções, fundamentos, objetivos, conteúdos – entre outros – que devem nortear o ensino de todas as instituições públicas ou privadas, incluindo o currículo e o projeto político pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular é o documento de referência a ser utilizado pelos sistemas educacionais na elaboração dos currículos e projetos pedagógicos das escolas. De caráter obrigatório, a BNCC normatiza e define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver nas etapas da educação básica, a saber, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A BNCC não é um currículo, e sim a base a partir da qual cada escola – pública ou privada – deve construir o seu currículo.

A elaboração de um documento que assegure uma formação básica comum e que determine conteúdos mínimos está prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)¹⁰, na LDB de 1996¹¹ (BRASIL, 1996) e reiterada pelo Plano Nacional de Educação¹², promulgado pela lei n. Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). No entanto, ela começou a ser

¹⁰ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1998).

¹¹ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

¹² Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

elaborada em 2015 e após duas versões preliminares, a versão final da educação infantil e ensino médio foi disponibilizada e homologada em dezembro de 2017 (SANTOS, 2019). A versão final do ensino médio foi aprovada em dezembro de 2018.

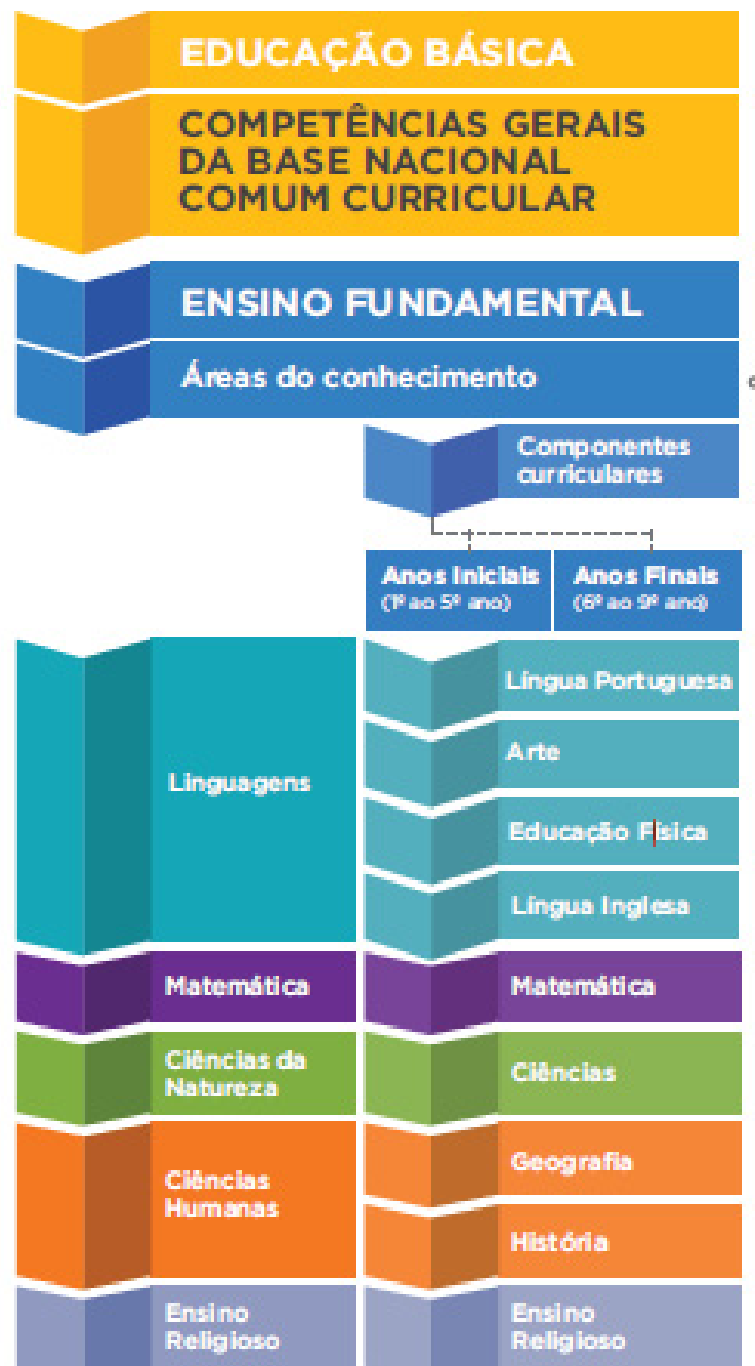
Enfocaremos a BNCC com ênfase no que ela apresenta em relação à educação musical, e o Plano Curricular para o 4º ano do ensino fundamental 1 da cidade de Curitiba, também com ênfase na música. Estes documentos versam sobre as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da Arte, linguagem música, no segmento que é objeto da presente pesquisa.

3.2.1 Base Nacional Comum Curricular

A Arte é parte do conjunto de aprendizagens apresentadas na BNCC, inserida em quatro dos cinco campos de experiência¹³ da educação infantil e como linguagem do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Nesta etapa, a música é parte do componente curricular Arte, junto com as artes visuais, a dança e o teatro. A Arte, por sua vez, é parte da área do conhecimento de linguagens, junto com a língua portuguesa, educação física e língua inglesa:

13. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

FIGURA 5 – COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC



FONTE: Brasil (2017)

O capítulo 4.1.2 da BNCC é sobre a Arte no ensino fundamental e suas linguagens e, conforme visto anteriormente, a música está inserida neste componente curricular. A cada parágrafo, o texto discorre, de modo não aprofundado, sobre as formas de expressão, concepções, contribuições, objetos, possibilidades, organização dos conhecimentos e modos de produção em Arte. São apresentadas nove competências específicas da Arte para o ensino fundamental, explicando que cada linguagem artística é entendida como uma unidade temática; estas, por sua vez, apresentam objetos de conhecimento que se relacionam com seis dimensões do conhecimento.

Explicadas em poucas linhas, as seis dimensões do conhecimento “caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2017, p. 192), e devem ser trabalhadas em todas as linguagens: criação (criar, produzir), crítica (estabelecer e propor relações), estesia (sensibilidade, percepção), expressão (exteriorizar e manifestar), fruição (deleite, prazer) e reflexão (argumentar e ponderar). O texto afirma que essas dimensões objetivam “facilitar o processo de ensino e aprendizagem em arte” (BRASIL, 2017, p. 193), pois uma vez que a Arte é constituída por materiais verbais e não verbais, deve-se então considerar a sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (BRASIL, 2017).

A concepção, características, possibilidades e fazeres relacionados às quatro linguagens são então brevemente apresentados. A música é entendida da seguinte forma:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2017, p. 194, grifo original).

São estabelecidas nove competências específicas de arte para o ensino fundamental, que revelam as concepções sociais e políticas que fundamentam o capítulo Arte neste segmento. As competências possuem um caráter crítico, multicultural, experiencial; abaixo, resalto as competências que se relacionam diretamente com as concepções do presente trabalho:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer

a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. (BRASIL, 2017, p. 196)

Além disso, são apresentados os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º). Cada linguagem da arte passa a ser designada pela nomenclatura “Unidades temáticas”. A unidade temática música possui cinco objetos de conhecimento: contexto e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical e processos de criação. Para cada objeto do conhecimento está descrito, junto a um código de referência, um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme consta abaixo. O mesmo procedimento é seguido em relação aos anos finais do ensino fundamental.

QUADRO 1– OBJETOS DO CONHECIMENTO E HABILIDADES DE MÚSICA DO 1º AO 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Música	Contexto e Prática	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
	Elementos da linguagem	(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
	Materialidades	(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
	Notação e registro musical	(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e

		técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.
	Processos de criação	(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

FONTE: adaptado de Brasil (2017)

Ao longo das dez páginas destinadas às quatro linguagens do componente curricular Arte no ensino fundamental 1 não há indicações sobre qual habilidade ou linguagem deve ser trabalhada em qual segmento do ensino fundamental, progressões entre os conteúdos e nem orientações sobre a carga horária ou a formação do professor. Cabe ressaltar que na versão anterior, o texto apresentava a necessidade de formação docente especializada em cada uma das – então nomeadas – linguagens (BRASIL, 2016). Consta ainda que “Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (BRASIL, 2017, p. 195). Essa abertura pode ser interpretada como uma flexibilidade necessária em um país com tamanha extensão territorial e diferenças culturais e socioeconômicas evidentes como o Brasil; é uma busca por um currículo ao mesmo tempo unificado e que ainda assim preserve as características ou necessidades educacionais de cada região e até mesmo escola.

A Música, na BNCC, é tratada de forma abrangente e com ênfase no seu caráter experiencial, conforme observado nos verbos utilizados nas habilidades a serem desenvolvidas no ensino fundamental 1: identificar, apreciar, perceber, explorar e experimentar (BRASIL, 2017, p. 201). Os aspectos crítico, contextual, autônomo, diversificado, interdisciplinar e lúdico também estão presentes, indicando uma abordagem não conservatorial ou reproducionista da Arte. Entretanto, alguns pontos do documento merecem atenção em relação a possíveis interpretações ou influências.

As artes integradas são inseridas, em momentos pontuais, como uma das linguagens da Arte. Elas não são citadas ou especificadas em nenhum momento até que, na página, 195, aparecem como uma unidade temática, que “**explora as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas**, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação ou comunicação” (BRASIL, 2017, p. 195, grifo nosso). Uma nova referência aparece na página 200, no quadro de unidades temáticas, acompanhada de objetos do

conhecimento e habilidades próprias¹⁴. As artes visuais, a dança, a música e o teatro são nominalmente abordados, explicados e valorizados em suas especificidades. Ainda que o texto frise a necessidade de “Atividades que facilitem um transito criativo, fluído e desfragmentado entre as linguagens artísticas” (BRASIL, 2017, p. 194), de modo que as linguagens não sejam compartimentadas, a possibilidade de uma polivalência é um alerta que emerge das artes integradas. A valorização das especificidades da música, dança, artes visuais e teatro como integrantes do componente curricular Arte é uma conquista recente. É necessário afastar os resquícios da educação artística polivalente nos moldes de 1971 e garantir que as linguagens sejam articuladas e trabalhadas preservando suas potencialidades e características. Dessa forma, o documento apresenta uma lacuna crítica relacionada a definições consistentes, concepções e domínios das artes integradas.

A ausência de referenciais, autores ou fontes que fundamentam as concepções da BNCC é outra questão que provoca reflexões. Além das leis e disposições legais que se relacionam com o documento, não há menção a pensadores da educação, filosofia, Arte; por outro lado, no capítulo “Os Fundamentos Pedagógicos da BNCC” consta um alinhamento com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no sentido de que as “decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 13). Pode-se perceber uma valorização do “saber fazer”, que se relaciona com a preparação para o mercado do trabalho:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13, grifo nosso).

Durante a elaboração da BNCC, foram realizadas consultas públicas, discussões e seminários nas quais professores, pesquisadores e universidades puderam oferecer contribuições. A primeira e a segunda versão contemplavam o resultado desse esforço

¹⁴ Habilidades: (EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. (EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.

coletivo, mas a versão final aprovada foi desenvolvida apenas por integrantes do Ministério da Educação, e utilizando as revisões de instituições internacionais. (PERONI, CAETANO, AVELARO, 2019, p. 42). Entre as alterações, está a mudança de “direitos de aprendizagem” para “competências e habilidades” e, no volume do ensino médio, a retirada da obrigatoriedade curricular da Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física, que denota a valorização da preparação para o trabalho (PERONI, CAETANO, AVELARO, 2019).

O exercício profissional em Arte deve ser considerado no ensino médio, assim como o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania devem incluir a relação com a Arte em todos os segmentos da educação. A preparação para o mercado de trabalho é um dos objetivos da educação básica, e não sua finalidade única, conforme garante o artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e **dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a **colaboração da sociedade**, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Entre outras questões que rondam a educação pública brasileira (Escola sem Partido, congelamento nos investimentos) (PERONI, CAETANO, AVELARO, 2019), a potencial desvalorização das linguagens artísticas requer um olhar atento. No contexto atual, uma escola que possua quatro professores de Arte – um especialista para cada linguagem – é um cenário improvável e distante inclusive na rede privada. Como o percurso da educação musical brasileira mostra, a tentativa de integrar as artes resultou não em um fluxo artístico compartilhado, e sim na ausência de 30 anos do ensino de música na escola. Que a combinação entre os interesses mercadológicos da preparação para o trabalho e as artes integradas não culmine na desvalorização da educação musical escolar.

3.2.2 Plano Curricular

O Plano Curricular da Rede Municipal de Ensino (RME) é o documento que norteia o projeto educativo das escolas públicas da cidade de Curitiba, Paraná. Assim como na BNCC, a Arte integra a área de linguagens no plano curricular do 1º ao 5º ano do ensino fundamental 1.

O volume 2 do Currículo do Ensino Fundamental 1 é dedicado a área de linguagens, e nele constam as referências e os objetivos a serem trabalhados em cada ciclo dessa área. A música é entendida como uma linguagem parte do componente curricular Arte, e consta que:

O ensino da arte na escola se dá por meio do componente curricular Arte, que é constituído por quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. Estas são trabalhadas de forma articulada, de modo a garantir a compreensão das produções artísticas em diferentes tempos e espaços, porém sem perder as especificidades e a autonomia enquanto linguagens (CURITIBA, 2016, p. 246).

No currículo das escolas da RME, o objeto de estudo da arte são as produções artísticas em diferentes contextos; objeto este que é ampliado e complementado por meio da especificidade de cada linguagem da arte (CURITIBA, 2016, p. 246). Sobre essas especificidades, o texto descreve que:

O objeto de estudo das artes visuais é a visualidade, entendida como toda produção artística que estimule o pensamento visual; da dança é o pensamento do corpo em movimento, sobre o prisma da estética e suas implicações sociais; da música é a própria música com as marcas da cultura, dos seus diferentes tempos e espaços e da sua identidade social; e do teatro são as experiências cênicas (CURITIBA, 2016, p. 246).

A arte enquanto experiência estética é o meio pelo qual a arte na escola irá se efetivar, de acordo com o documento. Neste trecho, chama atenção a ênfase no caráter de fruição da experiência estética, que é definida como:

(...) todo contato que o indivíduo tem com a arte, desde o momento de sua criação e produção, no caso do(a) artista, ou do público no momento de fruição: ver, ouvir, observar, analisar, interpretar, refletir, interagir, criticar, sentir, entre outros (idem).

Essa ênfase é percebida ainda no seguinte trecho:

É na escola que a experiência estética ganha consistência no sentido de ampliar as possibilidades de relação com as produções artísticas, na perspectiva da leitura, decodificação, ampliação de repertório, experimentação e estímulo para a criação (idem).

Na sequência da citação acima, o texto prossegue de modo a incluir e explicar o papel ativo do aluno na construção do conhecimento artístico:

Dessa forma, os(as) estudantes são produtores(as) de arte e não somente fruidores(as). Para tanto, é preciso que conheçam técnicas, procedimentos, relações

culturais e sociais envolvidas em diferentes contextos, podendo, assim, dar suporte às suas representações. Na perspectiva da ampliação dos referenciais estéticos, é imprescindível oportunizar reflexões e provocações acerca da arte produzida em diferentes tempos e lugares, além de estimular o desenvolvimento de poéticas pessoais (idem).

Na nota de rodapé é apresentada a definição de fruidor como “a pessoa que absorve e utiliza o imaginário, os valores e ideias de determinado objeto artístico” (CURITIBA, 2016, 246). Apesar de anteriormente referenciar uma postura ativa, o caráter de fruição é novamente reforçado no seguinte texto:

Quando ouvimos uma música, se identificarmos os instrumentos musicais que a executam, colocamos em ação o conhecimento inteligível, ou seja, estabelecemos relações com o que já sabemos. Ao mesmo tempo, reagimos de forma sensível e particular por meio de vivências sensoriais e percepções próprias. Portanto, nossa relação com o mundo se dá pelo intelectual e o sensível de modo integrado e complementar (CURITIBA, 2016, p. 247).

Com a finalidade de localizar as concepções que fundamentam o ensino da Arte no ensino fundamental 1 contidas na BNCC e no Plano Curricular da Prefeitura Municipal de Curitiba (PC), apresento os textos que explicam como o ensino de Arte é entendido em ambos documentos:

QUADRO 2 – O ENSINO DA ARTE NA BNCC E NO PLANO CURRICULAR DA RME

BNCC	Plano Curricular (PC)
No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2017, p. 191, grifo nosso)	O ensino da arte na escola se dá por meio do componente curricular Arte, que é constituído por quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro. Estas são trabalhadas de forma articulada, de modo a garantir a compreensão das produções artísticas em diferentes tempos e espaços , porém sem perder as especificidades e a autonomia enquanto linguagens. O objeto de estudo de Arte é a própria arte, ou seja, as produções artísticas em diferentes contextos . (CURITIBA, 2016, p. 246, grifo nosso)

FONTE: a autora (2019)

Nos dois documentos, as quatro linguagens artísticas do componente curricular são nomeadas. Considerando as dimensões do conhecimento da área de linguagens propostos pela BNCC - Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão – no trecho acima do PC encontramos referência a somente a dimensão crítica do conhecimento em arte, conforme grifo nosso. No trecho da BNCC, há a referência às seis dimensões, conforme grifo nosso.

No PC, são explicados os eixos que orientam o trabalho com arte nas escolas da RME: produção cultural, social e histórica e a especificidade das linguagens artísticas. Segundo o texto, um eixo não deve ser privilegiado em relação ao outro. Na sequência, há a explicação sobre a proposta metodológica em arte:

O desenvolvimento da proposta metodológica em Arte tem como fundamento a experiência estética, lembrando que esta se refere à relação que o(a) estudante estabelece com as produções artísticas. Nesse contexto, a prática pedagógica em Arte contempla a apreciação, experimentação/execução e criação (CURITIBA, 2016, p. 248).

A apreciação, experimentação/execução e criação aparecem, então, indicadas como parte da prática pedagógica em arte. Estes conceitos são explicados a partir da natureza de cada um, e da relação deles com a prática pedagógica. O texto segue falando sobre o uso das tecnologias digitais e suas possibilidades do ensino de arte, e apresentando um conceito sobre cada linguagem artística. A música é entendida no PC da seguinte forma:

A diversidade musical existente nos faz reconhecer a música como a organização de sons, realizada com algum propósito. A música resulta de ondas sonoras que se deslocam em algum meio, dependendo do som e do silêncio. Por essa razão, consideramos que todos os sons podem se transformar em música, com diferentes formas, dependendo da sua organização. Dessa forma, os elementos do som – timbre, altura, duração e intensidade, e os principais elementos da música – pulso, ritmo, compasso, melodia, harmonia, andamento, dinâmica e forma, são tratados no contexto cultural da produção musical. (CURITIBA, 2016, p. 251).

Em seguida a esta definição, o texto apresenta “experiências estéticas” que devem ser oportunizadas pela educação musical escolar. Há, neste momento, uma ênfase na experiência prática da música como forma de desenvolver o pensamento estético:

A educação musical, na escola, deve oportunizar uma diversidade de experiências estéticas que envolvam o **cantar, tocar, jogar, brincar, experimentar, improvisar, ouvir música, entre outras**, ampliando seu repertório, do erudito ao popular, de diferentes culturas, de diferentes épocas, de maneira reflexiva, crítica e analítica, possibilitando o desenvolvimento do pensamento estético musical. Gostaríamos de lembrar que o objeto de estudo da música é toda produção musical realizada pela humanidade, ou seja, a própria música com as marcas da cultura, dos seus diferentes tempos e espaços, da sua identidade social. Dessa forma, a escola propicia a educação musical que vá além do que os(as) estudantes têm em suas vidas, fomentando os(as) mesmos(as) para o fazer musical criativo, sem esquecer que a música é uma arte que permeia a emoção e a sensibilidade (CURITIBA, 2016, p. 251, grifo nosso).

Após estabelecer a definição de cada linguagem artística, o documento apresenta os objetivos, conteúdos e os critérios de ensino e aprendizagem referentes a cada ano do ensino fundamental 1, norteados pelos objetivos propostos a cada ciclo. O objetivo do ciclo II, que compreende o 4º e o 5º ano do ensino fundamental 1 – onde se situa a presente pesquisa -, é o de:

Utilizar-se dos elementos das linguagens artísticas, entendendo-os como aqueles que compõem a materialidade das produções artísticas, aliada às questões culturais, em diferentes tempos e espaços (CURITIBA, 2016, p. 267).

O Plano Curricular da RME da cidade de Curitiba é anterior a BNCC; dessa forma é possível inferir que alterações no currículo possam ocorrer em um futuro próximo. Entretanto, no momento da pesquisa, o currículo vigente é o acima apresentado, e o planejamento das aulas dadas foi pautado em ambos documentos. Os objetivos, conteúdos e critérios do Plano Curricular da RME foram seguidos (conforme o apêndice 3, p. 105), e as competências para o ensino da Arte da BNCC anteriormente citadas (1, 3, 4, 7 e 8) fundamentaram o planejamento das aulas ministradas, que encontra-se no apêndice 4 (p. 107).

3.3 CONTEÚDO E MÉTODO

O ensino de música consta nos documentos oficiais para a educação tanto em nível federal (BNCC) quanto municipal (Plano Curricular). As competências, habilidades, objetivos, conteúdos e critérios estão neles designados (“o quê ensinar”), incluindo indicações de repertório e materiais de apoio. O modo de ministrar os conteúdos (“como”), por sua vez, é uma atribuição do professor, o agente mediador do processo de ensino e aprendizagem.

O método é, para Saviani, o processo de organizar a construção do conhecimento do aluno com vistas a sua assimilação e apropriação. (SAVIANI, 1998, p.10) Para Penna, os termos estratégia, encaminhamento pedagógico, método, abordagem metodológica e metodologia embora não sejam sinônimos, “dizem respeito ao modo de ensinar, ao **como**”. (PENNA, 2013, p. 14, grifo original). A autora explica ainda que a palavra método, na música, designa também o material didático sistematizado utilizado geralmente no ensino instrumental. Na sequência, a palavra método será utilizada com referência ao modo de ensinar.

Os diferentes métodos de educação musical baseiam-se em determinados princípios, finalidades e contextos, e são uma resposta de seus autores a uma demanda pedagógica. As

propostas de Kodaly, Orff, Willems, Dalcroze e Suzuki são parte da primeira geração dos “métodos ativos” em educação musical (FONTEERRADA, 2008). Parte dos currículos dos cursos de educação musical dentro e fora do Brasil, eles tem como pontos em comum o ensino de música para todos e a vivência antes da teoria (PENNA, 2013).

Também conhecidas como pedagogias em educação musical, estas propostas surgiram por volta do início do século XX, e foram desenvolvidas por educadores musicais europeus. Como consequência, concentram-se na música clássica ocidental ou no folclore de seus países, o que faz com que o material musical, o conteúdo e o modo de ensinar música esteja centrado neste repertório (FONTEERRADA, 2008). Assim, estas propostas ativas – que relacionam o conteúdo musical com a vivência – devem ser entendidas a partir de uma análise crítica e reflexiva, de modo que a reapropriação das propostas aconteça por meio da contextualização com os seus usos:

Podemos, sim, reapropriar-nos de propostas de construção de exercícios dos vários métodos, na condição de, compreendendo os princípios que embasam tais propostas, redirecioná-las para as metas que almejamos. (PENNA, 2013, p. 21).

Compreende-se, desta forma, a necessidade de conciliar método, conteúdo e contexto, evitando dissonâncias entre eles. A dissociação entre o conteúdo e o método acontece quando um determinado conteúdo é diluído dentro de um método, e este é centrado apenas na aquisição de técnicas e procedimentos, independente de seus modos de transmissão e contextos (SAVIANI, 1998, p. 6). A autora afirma que a relação entre conteúdo e método implica na relação entre currículo e didática, e ressalta ainda o aspecto dialético:

Do ponto de vista do Currículo, o conteúdo das disciplinas escolares guarda relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as ciências de referência, e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método, sem perder de vista a *finalidade de ensino-aprendizagem*, ou seja, a dimensão didática do processo pedagógico.

Do ponto de vista da Didática, a definição de métodos de ensino-aprendizagem deve levar em conta aspectos lógico-psicológicos e sócio-culturais da organização da atividade cognoscitiva e do processo de assimilação/apropriação do conhecimento sem perder de vista o arcabouço conceitual, a estrutura das disciplinas escolares, ou seja, a *dimensão curricular* do processo pedagógico” (SAVIANI, 1998, p. 11).

Em se tratando da música popular na escola, o ensino dos seus conteúdos deve ser considerado em relação com a sua prática cultural, ou seja, com a sua característica prática e vivencial. E de acordo com o exposto acima, o ensino da música popular na escola está

inserido em uma proposta curricular, e por isso deve estar comprometido com uma finalidade de ensino e aprendizagem.

Reforçando o exposto no capítulo 2.2 O choro na escola, o ensino do conteúdo choro precisa considerar seus modos de transmissão, os modos-de-fazer (SANDRONI, 2000; GREEN, 2002, 2012). Neste sentido, as contribuições dos métodos ativos de educação musical, e especificamente a apreciação musical ativa, podem inspirar práticas que valorizem a natureza experiencial deste gênero instrumental.

3.3.1 A apreciação musical ativa

Retomando a questão apresentada anteriormente, por meio da apreciação musical ativa é possível preservar a natureza experiencial do choro, envolvendo ativa e coletivamente os alunos e com o foco no ensino e aprendizagem previstos no currículo. Antes, algumas considerações sobre o termo são pertinentes.

O ouvir é uma experiência intrínseca à experiência musical, e é por meio desta ação que os estímulos sonoros são percebidos e interpretados como música. Ao mesmo tempo em que audição ocupa uma posição importante na educação musical, é uma atividade considerada menos relevante nas matérias escolares e nas atividades cotidianas, de modo que as habilidades que envolvem leitura e escrita são mais valorizadas (GREEN, 2008, p. 67).

A audição musical é entendida como importante por ser a razão da existência da música e por contribuir para o desenvolvimento musical do indivíduo (WUYTACK; PALHEIROS, 1995). Entre as finalidades da audição musical, os autores citam:

- desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música;
- desenvolver um pensamento musical, necessário à compreensão e à apreciação da música;
- promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música;
- estimular a capacidade crítica, através da audição de músicas de vários estilos e épocas (WUYTACK; PALHEIROS, 1995, p. 11).

A apreciação é o termo utilizado por Swanwick (1979) para nomear a forma de ouvir que supõe o envolvimento intencional com a música enquanto fenômeno estético¹⁵. Para o

¹⁵ Audition, however, means attending to the presentation of music as an *audience*. It is a very special form of mind often involving empathy with performers, a sense of musical style relevant to the occasion, a willingness to

autor, a apreciação é a meta principal e um objetivo da educação musical (SWANWICK, 1979), além de ser a atividade musical mais acessível, que amplia a nossa experiência estética e com a qual mais vamos nos envolver durante a vida (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

A audição musical ativa é uma contribuição do compositor e educador musical belga Jos Wuytack, e que integra a sua pedagogia musical ativa. Partindo das ideias de Orff-Schulwerk, a sua pedagogia tem como fundamento o aprender música fazendo música, isto é, que o desenvolvimento musical ocorra por meio do envolvimento ativo com a música. Wuytack entende que a experiência musical é formada pela integração de três formas de expressão: verbal (poesia, drama e teatro), musical (cantar, tocar, criar, improvisar) e corporal (movimento, mímica e dança), e os princípios pedagógicos que fundamentam a sua metodologia incluem a atividade, a criatividade, a comunidade e a totalidade (PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2013)

A audição musical ativa é aquela que “(...) implica o envolvimento activo do ouvinte, e para o qual são necessárias a experiência e a aprendizagem” (WUYTACK; PALHEIROS, 1995). É baseada na assimilação prévia dos materiais temáticos da obra – por meio da expressão verbal, vocal, corporal, ou instrumental – e da visualização do musicograma, um gráfico no qual estão representados os elementos essenciais da obra o do excerto musical. (PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2013). Wuytack fornece orientações metodológicas específicas para a audição musical ativa:

(..) dar a ouvir a música, pelo menos três vezes (primeiramente reconhecer os materiais musicais; depois seguir a indicação do professor no musicograma grande e por fim indicar os temas individualmente no musicograma pequeno); selecionar excertos musicais de curta duração, para facilitar a concentração; adaptar as atividades à idade das crianças, realizando atividades com movimento, sobretudo com crianças pequenas; situar a música no seu contexto histórico e cultural (época, estilo, gênero) (WUYTACK; PALHEIROS, 1995 apud PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2013).

No livro “Audição Musical Activa – livro do professor” (WUYTACK; PALHEIROS, 1995) são especificados os aspectos pedagógicos e psicológicos desta metodologia, incluindo os meios de ativação da audição musical e planos de aula com a sequência didática cuidadosamente explicada. As obras utilizadas são instrumentais e a maioria apresenta um caráter programático.

‘go along with’ the music, and ultimately and perhaps all too rarely, an ability to respond and relate intimately to the musical object as an aesthetic entity. (SWANWICK, 1979, p. 43).

Na pesquisa, o termo apreciação musical ativa é utilizado a partir das concepções de apreciação de Swanwick (1979) e Wuytack e Palheiros (1995), como referência a escuta intencional de um fenômeno estético e que implica no envolvimento ativo do ouvinte por meio da expressão verbal, vocal, corporal ou instrumental. O planejamento explorou os aspectos característicos do repertório instrumental do choro a partir de atividades que relacionam o material temático com a participação física e mental do aluno. Em determinados momentos o apoio visual da grafia analógica foi utilizado, não como um substituto do musicograma, mas como uma ferramenta de percepção visual de determinado elemento da música. A criatividade dos alunos foi oportunizada em momentos específicos, onde puderam criar um acompanhamento para música, e a prática instrumental de pequena percussão e de xilofones foi realizada inserida no contexto de apreciação, junto com a gravação dos áudios, como um meio de ativar a audição (WUYTACK; PALHEIROS, 1995).

O caráter vivencial e interativo do choro e a improvisação foram explorados a partir da apreciação musical ativa; da mesma forma, os materiais sonoros, o caráter expressivo e a forma musical. Estes elementos – materiais sonoros, o caráter expressivo e a forma musical – , acrescidos do valor, integram as camadas da Teoria Espiral de Swanwick e Tillman (1986). Essa teoria, que trata da cumulatividade do comportamento musical, fundamenta a compreensão do desenvolvimento musical nesta pesquisa.

4 A TEORIA ESPIRAL

O modelo espiral proposto por Swanwick e Tillman em 1986 é uma das teorias sobre o desenvolvimento musical. Os autores desenvolveram a sua teoria analisando as composições musicais de crianças britânicas entre 3 e 15 anos. A análise levou Swanwick e Tillman a concluírem que há uma sequência, um desdobramento do comportamento musical, e “(...) que há estágios cumulativos segundo os quais o comportamento musical de crianças pode ser traçado” (SWANWICK, 2014, p. 79). Esta sequência não foi prevista antes da pesquisa, e sim derivada das análises das composições e dos apontamentos de juízes que participaram da pesquisa. Apesar de não detalhar como a transição entre os estágios acontece, e do modelo ter sido desenvolvido a partir apenas da análise da composição dos alunos, a espiral é uma contribuição sobre o desenvolvimento cognitivo-musical.

Swanwick justifica o uso do símbolo da espiral por entender o processo como cíclico, cumulativo e pendular entre tendências individuais e sociais (SWANWICK, 2014). O modelo relaciona as idades com as camadas da espiral de acordo com o que apresentaram os participantes da pesquisa. Os autores apontam um paralelo com os conceitos piagetianos de assimilação e acomodação, segundo os quais, respectivamente, apreendemos os estímulos sensoriais conforme nossos esquemas mentais, ou os modificamos quando estes são inadequados para interpretar os estímulos (PIAGET 1974, apud FRANÇA; SWANWICK, 2002).

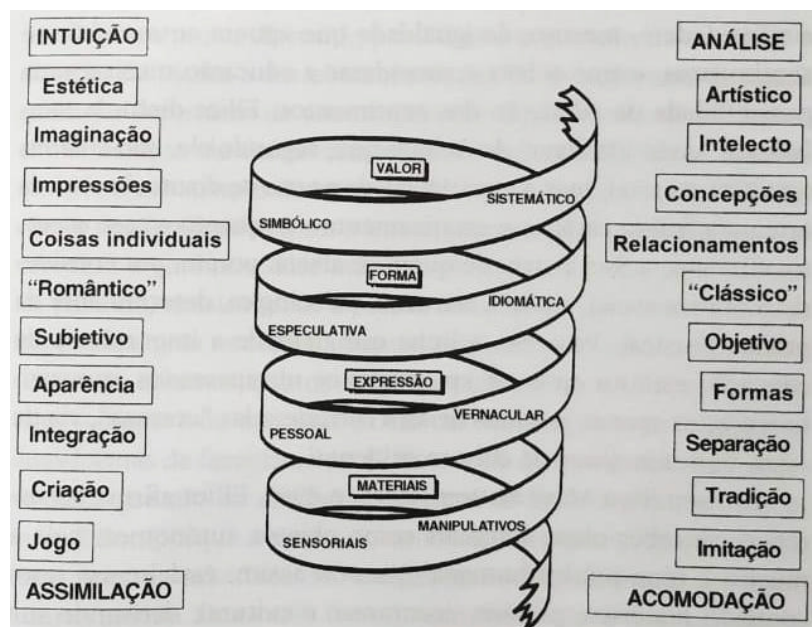
Também chamada de Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, ela trata da progressividade dos elementos do discurso musical, este entendido como uma forma simbólica de compartilhamento de sistemas de significados. Segundo explica, a música possui uma natureza metafórica, e isto implica em alguma coisa que não sabemos e que estamos assimilando a um novo contexto, o que requer que acomodemos a sua relocação (SWANWICK, 2003, p. 26). O autor explica que é devido a este fenômeno dinâmico da metáfora que transformamos sons em melodias, as melodias em estruturas e as estruturas simbólicas tornam-se experiências significativas. Como esses processos são invisíveis, observamos os seus efeitos nas camadas observáveis, denominadas Materiais Sonoros, Caráter Expressivo, Forma e Valor. Cada camada é composta pelos níveis assimilativo e acomodativo do desenvolvimento. (SWANWICK, 2003). Conforme explicado por França e Swanwick (2002),

A compreensão de cada um destes elementos revela uma polaridade entre tendências assimilativas e acomodativas (SWANWICK, 1994, p. 86-7), identificando-se oito

níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: Sensorial e Manipulativo (em relação aos Materiais Sonoros), Pessoal e Vernacular (Caracterização Expressiva), Especulativo e Idiomático (Forma), Simbólico e Sistemático (Valor), estes últimos representando o ápice da compreensão da música como uma forma de discurso simbólico (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 25).

As tendências assimilativas e acomodativas de inspiração piagetiana também são denominadas por Swanwick (1994) como intuição e análise, de forma que as camadas são experimentadas primeiro de forma intuitiva e depois de forma analítica. A espiral abaixo indica as camadas e os níveis do desenvolvimento musical, e inclui os aspectos das tendências citadas:

FIGURA 6 – A ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL



FONTE: Swanwick (1994), apud Fonterrada (2008).

A sequência do desenvolvimento musical é entendida como cumulativa; isso significa que as carregamos o que foi alcançado de uma camada para a outra. E este processo de desenvolvimento musical não é linear e estanque, ou seja, sempre que nos deparamos com algum assunto musical novo, que não dominamos, estaremos novamente na base da espiral. O autor ressalta que, na experiência musical, as camadas principais de materiais, expressão, forma e valor são integradas, não ocorrem separadas; elas no entanto emergem e se desenvolvem nesta sequência¹⁶.

¹⁶ Of course the main layers of materials, expression, form and value become integrated and run alongside in musical experience. But they emerge initially and developmentally in a fairly predictable sequence (SWANWICK, 2008, p. 230).

As características do comportamento musical em cada nível de cada camada dão origem a conteúdos e critérios que podem ser adaptados e aplicados na avaliação da compreensão musical das modalidades do fazer musical composição, apreciação e performance (FRANÇA, SWANWICK, 2002).

As especificidades das camadas materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor serão explicadas e relacionadas com possíveis habilidades e conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental 1. Da mesma forma, são estabelecidos os critérios de avaliação da apreciação musical que serão utilizados na análise de dados, adaptados de Silva (1998).

4.1. MATERIAIS SONOROS

Os materiais sonoros são as matérias das quais a música é feita, ou seja, os sons que podem fazer parte do discurso musical. Considerando a variedade de possibilidades sonoras, que vão desde as diferentes sonoridades vocais em todo o mundo, passando pela diversidade de instrumentos que são batidos, chacoalhados, raspados, puxados, assoprados, friccionados, eletronicamente amplificados, modificados e gerados – entre outros tipos e fontes sonoras – os sons não possuem características acusticamente musicais, mas são utilizados com uma intenção musical (SWANWICK, 1994).

Os sons podem nos afetar e impressionar pelo seu timbre, potência, tom, e há aqueles que são mais fortes ou fracos; estas são, entretanto, apenas as dimensões físicas do som que ao serem combinadas geram diferentes efeitos de cor, textura, densidade, e é dessas combinações que a música é feita. Qualquer som pode ser convertido em música, mas não se considera, automaticamente, como música qualquer som. Os sons não são ouvidos como um fenômeno musical até que considerados de um modo especial, como tendo interesses intrínsecos e possibilidades de sentido expressivo com um contexto de expectativas estruturais (SWANWICK, 1994).

Com frequência os materiais sonoros ocupam uma posição central no currículo e nas práticas pedagógicas, que são direcionadas para o trabalho com parâmetros do som (altura, timbre, duração e intensidade) ou com os elementos da música (timbre, tessitura, melodia, harmonia, pulso, ritmo, compasso, andamento, dinâmica e forma). Swanwick (2003) alerta que a análise dos materiais sonoros é apenas uma das formas nos relacionarmos com a música, e que ao privilegiá-la, colocamos a forma musical e a sua expressividade em um plano secundário. Conforme França explica,

Estudar e ouvir intervalos, acordes e contrapontos e não penetrar na vida das obras de arte, onde esses elementos ganham vida, é como se contentar em apreciar a borboleta morta em um quadro na parede. Treinam-se padrões rítmicos e melódicos, abstrações e conceitos, mas raramente se vai além da exploração material e isolada desses elementos (FRANÇA, 2003, p. 53).

França (2003) complementa ainda que a fragmentação da música em determinados elementos é uma prática necessária para a apreensão de conceitos; entretanto, essa fragmentação deve ser dissolvida tão logo os conceitos sejam aprendidos (idem). A autora ressalta que os exercícios técnicos podem ser desenvolvidos sob uma perspectiva expressiva, e apresenta a seguinte provocação: “Quando esses alunos começarão a fazer música se a urgência dos currículos impõe conteúdos progressivamente complexos?” (idem, p. 54).

Essa camada caracteriza-se pela exploração sonora e pelo desenvolvimento do domínio técnico que irá garantir o controle e, como consequência, a possibilidade de escolha dos materiais. Sobre a avaliação da camada materiais sonoros, os seguintes critérios foram elaborados por Swanwick: “Consciência e controle dos materiais sonoros: demonstrados na distinção entre timbres, níveis de intensidade, duração ou alturas, manuseio técnico de instrumentos ou vozes” (SWANWICK, 2003, p. 91). Adaptada a partir do que expõe Silva (1998), o quadro abaixo resume as características dos níveis desta camada, e apresenta critérios de avaliação para a apreciação musical:

QUADRO 3 – NÍVEIS DA CAMADA MATERIAIS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Primeira camada: Materiais	
Nível 1: Sensorial Exploração e experimentação sonora, sem significação estrutural ou expressiva aparente. Aprecia / explora sons.	Nível 2: Manipulativo Interesse no manuseio técnico das possibilidades sonoras, e repetição das técnicas dominadas.
Critério: O aluno reconhece qualidades e efeitos sonoros, percebe claras diferenças de níveis de intensidade, altura, timbre e textura. Nada disso é analisado tecnicamente, e não existe consciência do caráter expressivo ou das relações estruturais.	Critério: O aluno percebe tempos constantes ou flutuantes, identifica sons vocais e instrumentais específicos e estratégias relacionadas ao tratamento do material musical, como glissandos, ostinatos e trinados; ainda não relaciona esses elementos ao caráter expressivo e estrutural da peça.

FONTE: adaptado de Swanwick (2014) e Silva (1998) apud Swanwick, (2003).

A partir das ideias de Swanwick (1994), França (2006) sugere uma matriz curricular para o ensino fundamental 1 e, por meio dela, os alunos “(...) desenvolvem progressivamente a sua compreensão musical, bem como competências funcionais (técnicas) que viabilizam a

participação musical ativa” (FRANÇA, 2006, p.70). A matriz é organizada em temas, de onde derivam tópicos que geram os conteúdos a serem trabalhados e as habilidades cognitivas que com eles se relacionam.

Os temas e tópicos que se relacionam com os materiais sonoros são apresentados a seguir, e os conteúdos detalhados podem ser encontrados em França (2006)¹⁷. O recorte aqui apresentado não indica que os materiais sonoros que devem ser entendidos de forma isolada, e sim como integrados no desenvolvimento da experiência e do discurso musical e a partir da composição, apreciação e performance.

FIGURA 7 – TEMAS E TÓPICOS RELACIONADOS AOS MATERIAIS SONOROS

Tema 1: duração	Tema 2: altura	Tema 3: timbre e intensidade
<ul style="list-style-type: none"> • Tópico 1: Curto e longo • Tópico 2: Modos rítmicos básicos e noções de compasso • Tópico 3: Tempo • Tópico 4: Padrões rítmicos básicos • Tópico 5: Compasso (base semínima) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tópico 1: Direcionalidade sonora • Tópico 2: Grave, médio e agudo • Tópico 3: Padrões melódicos básicos • Tópico 4: Modo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tópico 1: Timbre (instrumentos, vozes, objetos) • Tópico 2: Intensidade (forte, piano, crescendo, decrescendo)

FONTE – adaptado de FRANÇA (2006; 2010; 2013)

4.2 CARÁTER EXPRESSIVO

O caráter expressivo relaciona-se com a expressão de uma atmosfera, um clima, uma representação ou alguma forma de imitação, seja ela uma cópia ou abstrata, sugerida. Na música, a combinação dos materiais sonoros pode ressaltar, sugerir, comunicar ou caracterizar

¹⁷ A versão completa da matriz, que inclui os conteúdos, encontra-se em:
<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/303>

imagens ou sentimentos. Mesmo sem possuir nenhum caráter programático, a música pode comunicar um sentido de grandeza, densidade, leveza, ser afiada ou macia, graciosa ou energética, retraída, delicada, cortante ou esvoaçante (SWANWICK, 1994; FRANÇA, 2003).

O caráter expressivo não depende de como nos sentimos em relação à música, e sim de como a música foi construída, de como foram escolhidos e organizados registro, tamanho das frases, andamento, articulação, ataque, métrica e textura, que provocam sensações psicológicas diferentes (FRANÇA, 2003). Conforme exemplifica Swanwick (1994), uma marcha tem um caráter flutuante ou marcado¹⁸? Sobre como potencial de comunicar da música, o autor entende que:

A experiência estética culmina quando eventos plásticos e peso, espaço, movimento e tensão relativos de uma obra se relacionam aos nossos esquemas cognitivos, que guardam a representação dos eventos vivenciados. É nesse sentido e nesse nível que (a música) possui significado e pode ser um veículo para a comunicação de informação” (SWANWICK, 1979, p. 36-37, apud FRANÇA, 2013, p. 51).

Ainda que o caráter expressivo não dependa de como nos sentimos com a música, a música pode representar experiências que vivenciamos. Crescendo ou decrescendo, acelerando ou *ritardando*, tensão ou relaxamento, movimento ou repouso, hesitação ou determinação, monotonia ou mudança são formas de manejar os materiais sonoros que podem ecoar vivências ou situações (FRANÇA, 2003).

O estilo, o contexto e cultura musical se relacionam com este conceito, assim como a familiaridade, de modo que são necessários “vários encontros” com a música para compreender o seu caráter expressivo (SWANWICK, 1994). A enculturação, um conceito utilizado por Green (2002), denomina a aquisição de habilidades musicais por meio da imersão em determinado contexto musical; além dessa aquisição, é por meio da enculturação que desenvolvemos essa familiaridade expressiva.

Neste sentido, Sloboda (2008) expõe que as estruturas de representação da música são aprendidas por meio de dois processos, da enculturação desenvolvimentista e do treinamento. A enculturação desenvolvimentista é o processo pelo qual o aprendizado resulta da nossa exposição, durante a infância, aos produtos musicais comuns da cultura. Este aprendizado que ocorre por meio das experiências cotidianas serve como base para os

¹⁸ Expressive character is not just how we happen to feel but depends on how the *music* sounds. To put it simply, is this a dance or a dirge, a march or a lullaby, does it have a flowing or stamping character? (SWANWICK, 1994, p. 131).

aprendizados futuros, e apoia a compreensão do caráter expressivo da música como situada contextualmente.

O movimento pode ser uma ferramenta que contribui para desenvolver essa familiaridade musical e a memória musical, além de favorecer uma percepção mais detalhada da expressividade (TAYLOR, 1989, apud SWANWICK, 1994). A relação entre o movimento e o caráter expressivo fica evidenciada na seguinte afirmação:

Mover-se com a música parece ser uma atividade fortemente análoga, uma forma de análise que fica próxima às propriedades expressivas e estruturais móveis da música: tempo, ritmo, peso e fluxo são realidades psicológicas em ambos movimento e música (SWANWICK, 1994, p. 134).

Na performance, o caráter expressivo é manifesto em decisões implícitas relativas a escolha do andamento, acentuação, dinâmica e articulação. Na educação musical, deve-se ir além de classificações como “alegre” ou “triste”, e nas atividades de composição com os alunos é possível utilizar palavras como “delicado”, “agressivo”, “tranquilo,” “engraçado” para agregar expressividade às decisões e escolhas dos alunos (FRANÇA, 2013).

A avaliação da compreensão do caráter expressivo é pensada a partir da “Consciência e controle do caráter expressivo: mostrados na atmosfera, no gesto musical, no senso de movimento implícito na forma das frases musicais” (SWANWICK, 2003, p. 91). Os níveis da camada expressão e os critérios de avaliação da apreciação são:

QUADRO 4 – NÍVEIS DA CAMADA EXPRESSÃO E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Segunda camada: Expressão	
<p>Nível 3: Pessoal Exploração de mudanças de velocidade e níveis de volume. Impressão de ideias musicais espontâneas e desordenadas. Identifica / produz formas expressivas.</p>	<p>Nível 4: Vernacular Analisa/ produz efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio. Aparecimento de padrões como figuras melódicas e rítmicas passíveis de repetição e da apropriação de convenções musicais. Identifica / produz formas expressivas, clima/atmosfera;</p>
<p>Critério: O aluno descreve o caráter expressivo, a atmosfera geral, o humor ou o caráter e as qualidades de sentimento de uma peça, talvez por associações não musicais e imagens visuais. Relaciona mudanças no manuseio do material sonoro, especialmente a velocidade e intensidade, com mudanças no nível expressivo, mas sem atentar para as relações estruturais.</p>	<p>Critério: O aluno identifica lugares-comuns na organização métrica, sequências, repetições, agrupamentos; percebe o gesto musical convencional, a forma e o tamanho da frase.</p>

FONTE: adaptado de Swanwick (2014) e Silva (1998) apud Swanwick, (2003).

As habilidades e conteúdos sugeridos para o trabalho com o caráter expressivo no Ensino Fundamental 1 são: “Identificar o caráter expressivo de peças do repertório de apreciação e de performance; Associar o caráter expressivo a variações de andamento, intensidade e outros elementos; Criar peças a partir da indicação do caráter expressivo” (FRANÇA, 2006, p. 74).

4.3 FORMA

A forma é entendida como as relações internas da música resultantes do processo de organização dos gestos expressivos; a repetição e a similaridade com o contraste e a variedade são os seus pontos chave. O encadeamento de unidades e contraste entre motivos, frases, seções e movimentos, e as repetições, variações, contrastes, posições, simultaneidades e deslocamentos estabelecidos são parte da forma musical: “A estrutura musical surge prontamente da nossa necessidade de perceber agrupamentos coerentes e, ao mesmo tempo, da necessidade de brincar imaginariamente com novas possibilidades” (SWANWICK, 2003, 52).

A articulação estrutural de trechos envolve a criação de relações no momento da experiência musical, e essas relações podem gerar expectativa, confirmação ou novidade que nos mantêm alertas durante a escuta. Ao invés de fôrmas na qual enquadrámos a estrutura musical, a forma deve ser encarada de acordo com a sua capacidade de organizar estímulos sensoriais em conjuntos significativos (FRANÇA, 2013).

O reconhecimento dos motivos, frases, seções e movimentos situadas em um todo é uma prática necessária para a compreensão do discurso musical e, sem este reconhecimento, a experiência do ouvinte limita-se a perceber apenas os materiais do som, como ritmos, timbres, harmonias. Wuytack e Palheiros (1995) comparam a importância da percepção da forma na audição musical com a capacidade de seguir a fluência de um discurso musical, considerando sua relevância na educação musical: “Por isso insistimos em consagrar toda a atenção ao reconhecimento da forma, que levará a uma melhor compreensão da música” (WUYTACK; PALHEIROS, 1995, p. 35).

Em sala de aula, o professor pode fazer perguntas para seus alunos no sentido de estimular a consciência da forma, “Como essa frase ou melodia difere dessa outra? Alguma parte permaneceu igual? O que mudou?” Swanwick (1994) sugere o uso de recursos gráficos ou de palavras que, associadas às partes da música, contribuam com a noção estrutural da sua

forma. Outra possibilidade é estimular a percepção da forma a partir da ativação da escuta dos materiais temáticos, associando-os com movimentos, elementos verbais, percussão corporal entre outros recursos (WUYTACK; PALHEIROS, 1995).

Para o ensino fundamental 1 as seguintes habilidades e conteúdos podem embasar o trabalho com a forma: Perceber e delimitar frases e seções; Reconhecer repetição de eventos e frases musicais, estruturas ABA e seus derivados no repertório de apreciação e de performance; Criar peças com repetições e seções contrastantes; Identificar e realizar o procedimento de pergunta e resposta (antecedente e consequente); Identificar e realizar cânones; Identificar e realizar ostinatos e pedais; Identificar variações de um tema; Criar variações a partir de um tema; Associar a articulação estrutural a mudanças de caráter e organização do material sonoro (adaptado de FRANÇA, 2006).

A consciência e o controle da forma musical, mostrados nas relações entre formas expressivas, e os caminhos pelos quais os gestos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados (SWANWICK, 2003, p. 91) são as questões relacionadas à avaliação da forma musical, e que podem ser consideradas na avaliação da apreciação musical conforme o quadro abaixo:

QUADRO 5 – NÍVEIS DA CAMADA FORMA E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Terceira camada: Forma	
<p>Nível 5: Especulativo Experimentação, desejo de explorar possibilidades, buscando contrastar ou variar ideias musicais estabelecidas. Percebe / produz formas expressivas transformadas ou relações surpreendentes contrastadas.</p>	<p>Nível 6: Idiomático Surpresas estruturais integradas em um estilo reconhecível. Contraste e variação baseados em modelos imitados. Estabelece relação estrutural com idiomas específicos ou estilos;</p>
<p>Critério: O aluno percebe relações estruturais, repetições, contrastes, conexões. Percebe mudanças de caráter pela referência aos materiais sonoros.</p>	<p>Critério: O aluno coloca a música em um contexto estilístico, consciente das características idiomáticas de um gênero.</p>

FONTE: adaptado de Swanwick (2014) e Silva (1998) apud Swanwick, (2003).

4.4 VALOR

Esta é a última camada da espiral, e o estágio que culmina na “consciência da vitalidade e do poder da música como uma forma de discurso simbólico” (FRANÇA, 2003, p. 52). A passagem da camada de forma para a de valor implica na incorporação das experiências anteriores como consequência da mudança metafórica em que a música informa a “vida do sentimento” (SWANWICK, 2003). O autor explica que há uma consciência sobre

o poder afetivo da música, e a capacidade de refletir sobre a experiência musical de modo intelectualmente organizado. (SWANWICK, 2014).

Diferente das camadas anteriores, não é possível planejar ou prever o seu desenvolvimento, e podemos observá-la ou antecipá-la apenas em certa medida, e considerando o desenvolvimento das outras camadas. (SWANWICK, 1994). Por se tratar de uma dimensão pessoal de envolvimento com a música não são estabelecidos conteúdos, mas localizam-se características e critérios que ajudam a localizar os níveis da camada. Em relação à apreciação, os critérios são:

QUADRO 6 – NÍVEIS DA CAMADA VALOR E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Quarta camada: Valor	
<p>Nível 7: Simbólico Identificação com peças/estilos específicos. Capacidade de refletir sobre a experiência musical e sobre o poder afetivo da música. Percepção e produção musical mostram forte identificação e comprometimento pessoal.</p>	<p>Nível 8: Sistemático Capacidade de refletir e discursar sobre a própria experiência musical de forma intelectualmente organizada, a partir de elementos de teoria musical. O discurso musical é expandido, refletido, discutido e celebrado com outros. Relata a música com sustentação, original e independência envolvida.</p>
<p>Critério: O aluno tem consciência de como o material sonoro está organizado para produzir um caráter expressivo específico e relações formais coerentes com um estilo. Faz insights e críticas, valoriza e compromete-se com a música.</p>	<p>Critério: O aluno revela uma compreensão profunda do valor da música. Desenvolve uma sensibilidade aos materiais sonoros e a habilidade de identificar expressões e compreender a forma musical. Há um compromisso sistemático e significativo com a música enquanto discurso simbólico.</p>

FONTE: adaptado de Swanwick (2014) e Silva (1998) apud Swanwick, (2003).

As transformações metafóricas que permeiam as mudanças de camadas são a porta de entrada para a construção do significado musical, e deve ser este o propósito da educação musical. Conforme Swanwick reforça, “A experiência musical genuína tem dentro dela alguma coisa de riqueza metafórica. Sem essa qualidade de experiência, a educação musical é empobrecida” (SWANWICK, 2003, p. 107). Considerar a transformação metafórica de sons que são ouvidos como formas expressivas, transformadas em novas relações e incorporadas a experiências significativas são práticas necessárias para propiciar uma educação musical de qualidade.

4.5 MODALIDADES DO FAZER MUSICAL

As modalidades do fazer musical são as formas diferentes de relacionar-se com a música. A natureza específica implicada no ato de compor, ouvir e tocar e cantar, e a integração dessas atividades contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, promovendo níveis diferentes de envolvimento cognitivo e afetivo. Conforme explicado por

Além disso, as modalidades envolvem os processos psicológicos do jogo imaginativo (ênfático na composição), imitativo (na apreciação) e do domínio (na performance) (Swanwick, 1983). Enquanto compõe, o indivíduo desenvolve o pensamento abstrato, pois cria mundos imaginários, estruturando os sons conforme sua intenção expressiva. Ao ouvir música, ele é levado a acomodar-se àquelas combinações sonoras, imitando-as internamente. Quando realiza uma performance musical vocal ou instrumental, coloca em ação um conjunto de habilidades sensoriais, físicas e intelectuais. Integrar essas modalidades na educação musical significa equilibrar atividades de tendências imitativas e imaginativas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno. Estudos científicos apresentam mais uma razão para incluí-las e integrá-las no currículo: elas constituem “janelas” que podem ser indicadores singulares da compreensão musical do indivíduo (FRANÇA, 2006, p. 71).

A composição, a apreciação e a performance e os seus produtos são considerados como indicadores da compreensão musical, permitindo a investigação de como ela é entendida e expressada pela pessoa. Os processos psicológicos que envolvem essas formas de se relacionar com a música incluem perceber e controlar os materiais do som, localizar e projetar o caráter expressivo, ter a consciência da estrutura e atribuir valor¹⁹ (SWANWICK, p. 83).

É por meio da apreciação, composição e performance que o desenvolvimento musical deve ocorrer, o que para Swanwick e Tillman (1986) envolve a compreensão dos materiais sonoros, a expressão e o caráter expressivo. A matriz abaixo, proposta por Swanwick (1994), salienta a relação entre os elementos da compreensão musical com as modalidades do fazer musical:

¹⁹ Although there are complications about this particular terminology — some of which I shall address later on — it was thought that these psycho-logical processes have corresponding artistic elements; in music these are: perceiving and controlling sound materials, projecting and locating expressive character, awareness of dynamic structure and valuing.

FIGURA 8 – MATRIZ DA EDUCAÇÃO MUSICAL

CONCEITOS FUNDANTES	MODALIDADES DO FAZER MUSICAL			
	Composição	Apreciação	Performance	
	Forma	○	○	○
	Caráter expressivo	○	○	○
	Materiais sonoros	○	○	○

FONTE: Swanwick (1994) apud França (2006)

A modalidade central da pesquisa é a apreciação; a composição e a performance foram entendidas portanto como integradas na apreciação musical ativa. Isso significa que foram realizadas propostas de criação e de performance, porém estas tiveram como finalidade a ativação da escuta do repertório proposto.

5 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada a partir dos métodos qualitativo e quantitativo. Os métodos mistos combinam características de ambos tipos, e “implicam a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada (metainferências) e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo” (SAMPIERI, MENDOZA, 2008, apud SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2006, p. 550). Para os autores, a finalidade de uma pesquisa qualitativa e quantitativa é a de obter uma “fotografia” completa do fenômeno (idem).

Entre as prerrogativas deste enfoque misto estão a possibilidade de obter uma perspectiva mais ampla e profunda do fenômeno (considerando o poder de medição enquanto nos mantemos próximos do objeto), a produção de dados mais “ricos” devido a multiplicidade de observações e fontes de dados, e apoiar as inferências de maneira mais sólida. (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2006, p. 558). Nesta pesquisa consideramos, na análise de dados, os procedimentos estatísticos (quantitativos) que fundamentaram as inferências da análise qualitativa, relacionando-a com o modelo espiral de Swanwick e Tillman (1986).

As intervenções (aulas) foram realizadas pela pesquisadora, o que implicou em um envolvimento dialético entre a pesquisadora e os pesquisados durante o processo de pesquisa (GIL, 2008). A pesquisa ação foi utilizada, e é entendida como “(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 2011, p. 20). Tem como característica o envolvimento de modo cooperativo ou participativo entre os participantes (idem).

No ambiente escolar, a pesquisa ação pode destinar-se a investigação de tópicos variados, que por vezes surgem da atuação dos professores/investigadores no cotidiano escolar e que tratam de questões formuladas a partir das palavras *como* (investigação de processos) e *o que* (características) (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 80). Estas características se relacionam com a atividade profissional da pesquisadora, e motivaram o esboço inicial da problemática da pesquisa.

Questões sobre a aprendizagem, inovação, e aprimoramento estão entre os tópicos escolhidos com frequência por professores na pesquisa ação escolar, conforme Fischer (2001, apud MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 79) indica:

- a) Compreender os modos de aprendizagem dos alunos, incluindo o que pensam sobre a sua aprendizagem e como atribuem significado às novas aprendizagens;
- b) Querer inovar uma área curricular experimentado, actualizando conteúdos;
- c) Querer mudar o seu próprio ensino, estudando e experimentando estratégias e métodos;
- d) Pesquisar a orientação da maneira como ensina, reflectindo sobre o significado dos fundamentos que sustentam as suas propostas de ensino, como elas se articulam com a vida escolar e que reflexos têm nas interacções com os alunos, os colegas, a escola em geral.

O processo dinâmico e interativo da pesquisa ação envolve o planejar com flexibilidade, o agir, refletir, avaliar e dialogar, e fica entendido que durante a pesquisa podem ocorrer imprevistos que requerem ajustes no plano inicial (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008), especialmente em se tratando da pesquisa em sala de aula com crianças. Ao professor pesquisador que atua neste contexto a autora indica algumas atitudes a serem adotadas: focar e seleccionar o que será estudado; tornar o familiar estranho, no sentido do distanciamento necessário a criticidade; utilizar um diário; dar “tempo ao tempo” para que as observações, formulações e análises sejam construídas para além das ideias iniciais e ser realista em relação à delimitação do que se pode fazer (idem, p. 86). Em se tratando de uma pesquisa que visa investigar questões sobre o ensino e aprendizagem em música, a pesquisa ação mostra-se como uma metodologia adequada ao professor pesquisador que pode, com isso, contribuir para a sua atuação, para alunos, professores e para políticas públicas da sua área.

5.1 CONTEXTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

As aulas foram realizadas na Escola Municipal Elza Lerner, localizada à rua Luís França, 2873, bairro Cajuru, Curitiba, Paraná. A escola foi escolhida devido à facilidade de acesso da pesquisadora com o corpo docente e direção, o que contribuiu para que a pesquisa se realizasse nas condições necessárias.

A escola de educação infantil e de ensino fundamental é organizada por Ciclos de Aprendizagem, sendo o Ciclo I formado pelo 1º, 2º e 3º ano e o Ciclo II pelo 4º e 5º ano.

O espaço físico é organizado em três blocos, onde estão as salas de aula, banheiros, laboratório de informática, sala de artes, direção, sala dos professores, secretaria,

almoxarifado, cantina, área verde, parquinho, pátio coberto, pátio externo, cancha de areia e quadra esportiva, além do Farol do Saber Samuel Chamecki, onde acontecem projetos de leitura.

De acordo com Projeto Político Pedagógico, a escola atende a famílias que possuem renda familiar entre dois e quatro salários mínimos. Consta no documento ainda que as atividades de lazer das famílias envolve a televisão, parques, Igreja e o shopping; em relação a ocupação dos alunos quando não estão na escola, constam a brincadeira, o computador e a televisão.

As aulas aconteceram na sala de artes e na sala de aula dos alunos. A sala de artes possuía um espaço reduzido que era ocupado por carteiras e bancos laterais, materiais de arte, mochilas, livros e cadernos dos alunos, o que inviabilizava a possibilidade de criar um espaço mínimo para a movimentação. Dessa forma, os momentos de música e movimento aconteceram na sala de aula localizada em frente à sala de artes, onde foi possível arrastar as carteiras e obter um espaço para sentar em roda, movimentação e circulação, algo necessário para a realização da pesquisa.

A sala de artes dispunha de instrumentos variados de pequena percussão, um aparelho televisor com entrada USB e não havia aparelho de som. Durante as aulas, a pesquisadora utilizou uma caixa de som portátil com boa potência, e no decorrer das aulas, os xilofones que se encontravam em um depósito na escola foram também disponibilizados. A pesquisadora também utilizou instrumentos próprios de pequena percussão, como pandeiro, reco-reco, ovinho e castanhola.

Para a realização da pesquisa, o protocolo solicitado pela Prefeitura de Curitiba é o da submissão de um projeto onde devem constar os objetivos da pesquisa e como se dará a ação pedagógica. Após a avaliação e aprovação do projeto, a pesquisadora recebeu uma carta de autorização para a realização da pesquisa que foi entregue à direção da escola. A partir desta autorização, a pesquisa pode ser realizada. A pesquisa não envolveu a filmagem dos alunos, e nem a identificação dos mesmos nos questionários, portanto a verificação do projeto e a autorização do núcleo de educação foram suficientes para viabilizar a atuação da professora.

De acordo com as orientações curriculares da RME, o choro é indicado como um dos gêneros musicais do conteúdo “Música popular brasileira: diferentes matrizes estéticas,” no 4º ano, e por isso este foi o segmento no qual a pesquisa ocorreu.

5.2 PARTICIPANTES

As intervenções foram realizadas com 33 crianças de 8 a 10 anos do 4º ano do Ensino Fundamental 1. Para a coleta de dados, foram consideradas apenas as respostas dos alunos que estiveram presentes nas aplicações dos dois questionários. As aulas aconteceram uma vez por semana, no período da manhã, durante o segundo trimestre de 2019. Nas escolas da RME, na disciplina Arte o primeiro trimestre é dedicado às artes visuais, o segundo a música e o terceiro à dança e ao teatro²⁰.

A carga horária semanal do componente curricular Arte nas escolas da RME é de 2 aulas semanais de 50 minutos que, no caso desta escola, acontecem em sequência, no mesmo dia. Na pesquisa foi utilizado apenas o primeiro horário, ou seja, as aulas aconteceram das 07h30 às 08h20. Na outra aula, das 08h20 às 09h10, a professora regente de Arte deu prosseguimento ao seu planejamento. Nas últimas aulas os dois horários foram utilizados pela pesquisadora. A professora de Arte acompanhou as aulas, intervindo pontualmente em relação ao comportamento dos alunos, e não em relação ao conteúdo.

A pesquisadora atuou como professora regente em 8 aulas da disciplina Arte, além de ter observado duas aulas durante o mês de junho. As aulas aconteceram durante o mês de agosto e setembro,

5.3 COLETA DE DADOS

O questionário e o diário de campo foram utilizados como instrumento de coleta de dados. O questionário é um instrumento de coleta de dados rápido, com baixo custo e que garante o anonimato de quem o responde (GIL, 2002, p. 115). Portanto, para compreender como ocorreu o desenvolvimento musical dos alunos, foi desenvolvido um questionário constituído por três perguntas abertas (vide apêndice 5, p. 109). O questionário foi aplicado em dois momentos da pesquisa: na primeira aula, antes do desenvolvimento das atividades previstas, com a finalidade de estabelecer a condição inicial do conhecimento dos alunos e na última aula, com a finalidade de estabelecer a condição final. Com isso, investigamos a relação entre a condição inicial e final dos alunos mediante a intervenção pedagógica.

²⁰ Conforme exposto no Plano Curricular de 2016 do componente curricular Arte da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Os registros do diário de campo compõem a coleta de dados, este que por sua natureza descritiva, interpretativa e reflexiva é um recurso metodológico para as inferências da análise (MÁXIMO-ESTEVEZ, 2008). A partir do planejamento, durante as aulas a pesquisadora recolheu, de modo breve, as impressões, apontamentos e os acontecimentos daquele momento. Logo em seguida a intervenção, o diário foi enriquecido com a descrição dos detalhes. A anotação das reflexões o mais próximo possível da realidade observada possibilita que a informação obtida seja retida e registrada de modo detalhado (VASCONCELOS, 2016), oferecendo uma visão para dentro do que ocorre em uma sala de aula (COCHRAM-SMITH e LYTLE, 2002, apud MÁXIMO-ESTEVEZ, 2008). As anotações do diário possibilitaram também as revisões e adaptações do planejamento características de uma pesquisa ação.

A coleta piloto na segunda aula observada pela pesquisadora, e foi feita após o desenvolvimento de uma atividade de apreciação musical ativa. O objetivo foi o de avaliar a operacionalidade do questionário em uma atividade apreciação, e também de verificar o nível de compreensão e escrita dos alunos em relação à pergunta proposta. A pergunta utilizada nesta coleta foi inspirada no estudo de Barbosa e França (2009) sobre a apreciação musical direcionada e não direcionada. Como procedimento de coleta, Barbosa e França utilizaram a pergunta “O que você percebeu nessa música que acabou de ouvir” na modalidade de apreciação não direcionada. Na presente pesquisa, a seguinte pergunta foi apresentada “O que eu ouvi?”; foi então solicitado que os alunos anotassem e respondessem a pergunta no próprio caderno. A não especificidade da pergunta foi assumida como oportunidade de perceber quais as categorias poderiam ser estabelecidas a partir da compreensão dos alunos sobre uma pergunta com diversas possibilidades de resposta. A análise das respostas revelou que o questionário como ferramenta de coleta de dados constituiu em um meio eficiente para a investigação.

Antes de sua aplicação, o questionário foi submetido à avaliação de quatro profissionais da área da educação musical, aos quais foi solicitado que avaliassem a clareza e a relevância das perguntas em relação aos objetivos da investigação e aos critérios de avaliação. O questionário, fundamentado nas concepções de Swanwick (2003) e nas pesquisas de Silva e Cunha (2003) e Grossi (2001), é composto por três perguntas e foi enviado aos juízes via plataforma do *google forms*. O resultado das avaliações e o retorno voluntário por escrito de dois respondentes indicaram a necessidade da elaboração de um protocolo de aplicação do questionário (encontrado no apêndice 2, p. 103), dado o caráter aberto das

perguntas e o fato de ele ser aplicado com crianças. As três perguntas que compõem o instrumento relacionam-se com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico que fundamentou a análise de dados. As perguntas são:

1. Quais sons você percebeu nessa música?
2. Como são as partes da música?
3. O que essa música fez você imaginar?

A pergunta de número um relaciona-se com a camada materiais sonoros do modelo espiral, e de acordo com o protocolo de aplicação, visou apurar quais propriedades do som foram identificadas antes e depois das aulas. A pergunta dois refere-se à camada forma, com a intenção de verificar se os alunos perceberam contrastes, repetições, e se nomearam as partes da música. A pergunta três é sobre a camada caráter expressivo, que buscou revelar **se** e **como** os alunos perceberam o caráter expressivo do choro. No questionário, esta foi a ordem estabelecida das perguntas; porém elas serão analisadas na sequência apresentada no modelo espiral (materiais sonoros, caráter expressivo, forma). Conforme já mencionado, os questionários foram numerados de acordo com a ordem da lista de chamada, e as perguntas foram lidas e explicadas pela pesquisadora da mesma forma nas duas aplicações, de acordo com o protocolo que consta no apêndice.

5.4 PROCEDIMENTOS

Após a autorização do núcleo de educação, iniciamos as observações no campo. Na escola havia duas turmas do 4º ano, e a turma do 4º ano A foi escolhida devido ao horário em que as aulas de Arte aconteciam, no início da manhã, o que facilitava o registro no diário de campo logo após as intervenções. Antes de iniciar as observações, um breve contato com a professora de Arte foi estabelecido, no sentido de explicar a pesquisa e de combinar os horários de atuação da pesquisadora. A receptividade e a disponibilidade da professora contribuíram para a realização das aulas.

O primeiro contato com a turma ocorreu em junho, quando observei a aula de Arte. Nesta oportunidade, participei como observadora, e busquei perceber como eram as aulas, quais atividades desempenhavam e como os alunos participavam e interagiam. Ainda que se tratasse do conteúdo de artes visuais e que não tenha havido interação entre pesquisadora e os

alunos, foi possível uma ambientação com a dinâmica da turma e com a professora, com quem combinei de realizar uma aula piloto na próxima oportunidade.

No segundo dia, conforme combinado, realizei uma aula piloto, na qual pude desenvolver uma atividade de apreciação musical ativa e também uma coleta de dados piloto. A partir da observação e da aula/coleta piloto, pude esboçar o planejamento das intervenções da pesquisa.

O planejamento das aulas foi realizado considerando os objetivos de aprendizagem, conteúdos e critérios previstos no Plano Curricular para a etapa do 4º ano, que se encontram no apêndice 3, p. 105. Conforme a professora já havia informado, os alunos ainda não tinham iniciado o conteúdo música naquele ano, apenas possuíam a vivência do trimestre de música do ano anterior, do 3º ano. Desta forma, o planejamento foi desenvolvido considerando os conteúdos a serem trabalhados durante as intervenções, sem a necessidade de um conhecimento prévio específico por parte dos alunos.

O choro foi o repertório central utilizado nas aulas. Inicialmente, a proposta previa que o choro não fosse o repertório exclusivo, e que a partir dele outros gêneros pudessem ser trabalhados. Entretanto, devido à limitação de tempo, o choro foi o repertório utilizado durante as intervenções. Quando iniciou o conteúdo música, a professora de Arte trabalhou com outros gêneros musicais, de forma que o repertório das aulas dos alunos não ficou restrito a um gênero apenas.

A partir do PC, as aulas foram pensadas em uma sequência cumulativa em relação ao enfoque dos elementos do discurso musical de Swanwick e Tillman (1986). Essa sequência cumulativa não pretende indicar uma compartimentação dos elementos, que foram considerados como integrados nas experiências musicais proporcionadas. Materiais sonoros, forma e caráter expressivo foram detalhados em determinados momentos, e trabalhados sempre que oportuno.

Feito o planejamento das duas primeiras aulas, esboçamos também o planejamento das aulas seguintes. Estes foram sendo aprimorados na medida em que as aulas aconteciam, de modo flexível porém não menos comprometido. A cada aula, o planejamento do dia foi confrontado com as atividades desenvolvidas e, com isso, o planejamento das aulas posteriores foi sendo adaptado. Este processo dinâmico de análises e reajustes é parte tanto da pesquisa ação quanto do cotidiano do trabalho docente.

A coleta dos dados aconteceu na primeira aula ministrada, antes das intervenções, e na última aula, conforme descrito anteriormente. Foram realizadas uma aula de observação,

uma aula piloto, quatro aulas de 50 minutos e mais duas aulas duplas seguidas, resultando em um total de dez aulas, conforme cronograma abaixo:

QUADRO 7 – CRONOGRAMA DAS AULAS

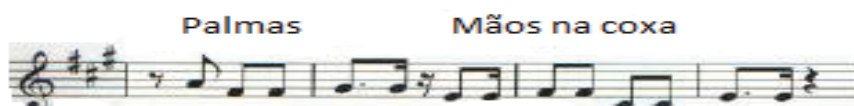
13.06.2019	27.06.2019	01.08.2019	15.08.2019	22.08.2019	29.08.2019	05.09.2019	12.09.2019
Observação	Aula piloto Coleta piloto	Coleta inicial Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5 Aula 6	Aula 7 Aula 8 Coleta final

FONTE: a autora (2020)

Em relação ao planejamento, um repertório central foi selecionado para cada aula e, partindo dele, as atividades foram elaboradas e os conteúdos previstos foram trabalhados com o foco na apreciação musical ativa. Para a elaboração das atividades foram considerados os seguintes aspectos:

- Motivo rítmico/melódico, instrumentação: o motivo rítmico ou melódico inspirou jogos de mãos, percussão corporal, percussão com objetos (copos, colheres), movimentos com ou sem deslocamento. Exemplo:

FIGURA 9 – PERCUSSÃO CORPORAL DO MOTIVO DA PEÇA BREJEIRO, DE ERNESTO NAZARETH



FONTE: a autora (2019)

- Progressão fácil – médio – difícil: conforme observado na aula piloto, foi necessário estabelecer um nível inicial simples, acessível ao grupo. As variações complexas foram inseridas conforme a adaptação da turma.
- Primeiro ouvir? Ou fazer? A escolha de como iniciar cada atividade variou de acordo com o repertório. Com a peça “Brejeiro”, primeiro foi ensinada a percussão corporal e depois ouvimos o motivo com atenção. Isso gerou uma sensação de reconhecimento por parte dos alunos, que se apropriaram do motivo rítmico primeiro e o reconheceram depois. Por outro lado, na peça “Não insistas,

rapariga”, começamos ouvindo com atenção, com a finalidade de reconhecer o motivo que foi depois explorado.

- “Junto com a música”, “Combinar com a música”: a apreciação musical ativa, entendida como o ato de realizar ações junto com uma música, requer do professor o cuidado de garantir que as ações dos alunos sejam conduzidos pelo material musical, e não por comandos do professor.
- Contextos: espaço, vivências anteriores, materiais disponíveis. De acordo com o aproveitamento da aula anterior, os ajustes para a próxima aula foram realizados. Por exemplo: quando a turma se agitou com uma atividade de deslocamento, na aula seguinte a atividade foi adaptada e repetida. Alunos que se mostraram mais dispostos contribuíram realizando solos; os que se mostraram menos a vontade puderam contribuir de outra forma. A disponibilidade do espaço físico e dos materiais também influenciou no planejamento: inicialmente, uma das peças seria trabalhada com os sons do corpo foi também tocada por xilofones, disponibilizados pela escola.
- Conteúdos a partir da vivência: os conteúdos das aulas foram relacionados com as atividades recém realizadas, por exemplo: na música “André do sapato novo” nós paralisamos quando ouvíamos a fermata e a pausa. A partir dessa vivência, foram trabalhadas a grafia analógica de sons e silêncios e a leitura de células rítmicas com o sinal da semínima e da pausa de semínima.
- Espaço para a criação, ideias, variações: considerando o momento do improvisado do choro, foram pensados momentos em que os alunos deveriam improvisar individualmente ou criar em pequenos grupos. A turma foi instigada a participar da elaboração de variações das atividades, com a pergunta: o que podemos fazer nesse momento que combine com a música?
- Repetir a atividade em várias aulas: no planejamento inicial não foram previstas a repetição das atividades. Porém, conforme o desenvolvimento das aulas, verifiquei a necessidade de oportunizar novamente algumas atividades, o que gerou um

engajamento crescente a cada repetição. Dessa forma, sempre que possível os repertórios e as atividades foram revisitas, oportunizando a familiaridade auditiva e a fluência na execução das propostas.

Em relação à seleção do repertório, o critério para a escolha foi o de que a peça deveria ser instrumental; ainda que alguns choros tenham recebido uma letra posteriormente, essas composições foram pensadas como instrumentais. O arranjo instrumental também foi um critério considerado, com a finalidade de reforçar a formação típica do choro e de valorizar o caráter expressivo de cada obra musical. A qualidade da gravação é outro fator importante, pois deve ser em uma velocidade adequada para a execução das propostas e com boa definição dos registros e timbres. Como podem existir diversas gravações de um mesmo choro, com diferentes interpretações ou formações instrumentais, a clareza do fraseado, os instrumentos e andamentos utilizados e a qualidade da gravação foram aspectos que orientaram a seleção dos áudios a serem utilizados, e que determinaram a viabilidade das propostas.

O excerto musical utilizado nas duas aplicações do questionário foi o choro “1 x 0”, do compositor Pixinguinha e interpretado pelas choronas do “Choro das Três²¹”, do início até o minuto 1’28”, quando foi pausada. Os instrumentos utilizados nesta gravação foram bandolim, cavaquinho, violão de sete cordas, pandeiro e flauta transversal. Vale acrescentar que a música possui uma introdução, na qual cada instrumento aparece na ordem citada acima, de forma acumulativa, possibilitando o reconhecimento do timbre de cada instrumento do conjunto. A estrutura do trecho selecionado foi: introdução, parte A, parte A, parte B’, e foi utilizado por se tratar de um repertório instrumental, executado por instrumentos característicos do choro, de caráter programático, e pelo fato de apresentar um tema A, que é repetido, e o tema B, contrastante. A interrupção do áudio na minutagem citada deve-se à otimização da concentração na escuta por um período adequado para crianças.

²¹ CHORO DAS TRÊS. **Meu Brasil brasileiro**: Manaus: Macole, 2005. 1 CD.

6 ANÁLISE DOS DADOS

As respostas obtidas nos questionários foram analisadas por meio do Teste Não-Paramétrico de McNemar, que são recomendados nos casos de amostra pequena ou de qualidade de mensuração não muito grande, principalmente com variáveis qualitativas (SIEGEL, 1956). Estas duas características ocorrem neste conjunto de dados estudado, uma amostra pequena e dados qualitativos. Os dados serão analisados também em perspectiva qualitativa a partir do modelo espiral de Swanwick e Tillman (1986), considerando as categorias matérias sonoras, expressão e forma.

No presente estudo temos um conjunto de dados com duas amostras pareadas, isto é, cada indivíduo é avaliado antes e depois de uma intervenção. Nesse tipo de estudo o indivíduo é o seu próprio controle, e busca-se verificar a correlação entre os indivíduos após a intervenção. O teste que verifica a significância de qualquer mudança observável é realizado a partir de uma tabela de frequências pareadas:

TABELA 1 – FREQUÊNCIAS EM AMOSTRAS PAREADAS

		Amostra I		Total
		I Presente	I Ausente	
Amostra II	II Presente	A	B	a+b
	II Ausente	C	D	c+d
Total		a+c	b+d	n=a+b+c+d

FONTE: Siegel (1956)

A estatística do teste é dada por:

$$Q_{obs}^2 = \frac{(|a - d| - 1)^2}{a + d}$$

Tendo distribuição Qui-Quadrado com 1 grau de liberdade. Na análise desse conjunto de dados vamos considerar um p-valor $\alpha = 0,05$ para significância das diferenças.

6.1 RESULTADOS

Os dados coletados são provenientes de uma amostra realizada em uma turma com 32 alunos na primeira coleta e 33 alunos na segunda. Os alunos foram identificados pelo seu número da lista de chamada da escola. Os alunos 07, 15, 26, 31 e 33 foram excluídos da análise porque faltaram em pelo menos um dos dias que o questionário foi aplicado. O aluno 18 também foi excluído da análise devido ao fato de que as respostas da primeira aplicação do questionário foram ilegíveis. Portanto, a análise de dados efetuada considerou as respostas de 27 alunos.

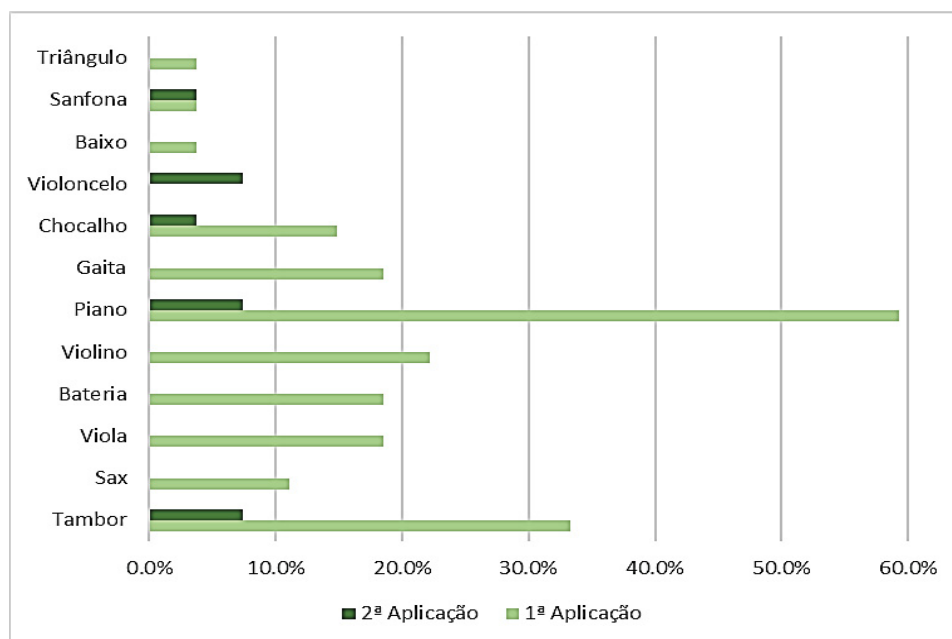
Os resultados foram divididos em três instâncias: Materiais, Forma e Caráter Expressivo, que correspondem à análise das questões 1, 2 e 3, respectivamente.

6.1.1 Materiais sonoros

A pergunta explicada pela professora e respondida pelos alunos foi: “Quais sons você percebeu nessa música?” Essa instância foi a que possibilitou a maior extração de categorias e informações; foram consideradas as respostas relativas à intensidade, altura, duração, timbre e textura. Buscou-se identificar se os alunos reconheceram características e nomearam os sons ouvidos no excerto musical. A análise dos materiais sonoros foi realizada em duas etapas: uma considerou as respostas sobre intensidade, duração, altura e textura e, em outra análise, foram consideradas as respostas apenas sobre os instrumentos musicais.

Em relação aos instrumentos, foram analisados primeiramente aqueles que não fazem parte da formação instrumental da gravação. As proporções de citações destes instrumentos são apresentadas a seguir:

FIGURA 10 – MATERIAIS SONOROS: INSTRUMENTOS QUE NÃO FAZEM PARTE DA GRAVAÇÃO



FONTE: a autora (2020)

Dos instrumentos que não faziam parte da formação instrumental apenas o violoncelo apresentou um aumento de citações na segunda aplicação, enquanto que a sanfona permaneceu com a mesma proporção de respostas entre a primeira e a segunda aplicação. Os demais instrumentos apresentaram um decréscimo na proporção de alunos que os citaram na segunda aplicação. Esse gráfico mostra a frequência total das respostas, sem estar atrelada a evolução da criança entre os dois períodos. Considerando a comparação do antes e depois de cada criança, os resultados do Teste não paramétrico para amostras pareadas de McNemar são apresentados na tabela abaixo:

TABELA 2 – RESULTADO DO TESTE PARAMÉTRICO PARA INSTRUMENTOS QUE NÃO FAZIAM PARTE DA GRAVAÇÃO

Categoria	p-valor
Tambor	0,0159
Piano	0,0159
Sax	> 0,001
Viola	> 0,001
Bateria	> 0,001
Violino	> 0,001
Gaita	> 0,001
Chocalho	> 0,001
Violoncelo	> 0,001
Baixo	> 0,001

Sanfona	> 0,001
Triângulo	> 0,001

FONTE: a autora (2020)

Como nesse estudo foi considerado significativo um $\alpha \leq 0,05$, então tem-se que todos os instrumentos que não fazem parte da formação da música apresentada às crianças tiveram uma resposta significativamente diferente entre a primeira e a segunda aplicação, diferenças essas tendendo para ser de redução das citações dos instrumentos após a intervenção (aulas).

Os instrumentos citados na coleta inicial pouco se relacionavam com os instrumentos presentes na música, como o tambor, a bateria e o violino. Estes e outros instrumentos citados, como a gaita e a viola, são instrumentos que já haviam sido citados na coleta piloto e que, possivelmente, fazem parte do cotidiano cultural dos alunos:

- Perguntei o nome de cada aluno e, após, perguntei quem conhecia alguma música sem letra, que fosse apenas instrumental. Um aluno levantou a mão, e disse: “Não sei se é assim que fala, mas acho que é o Pour Elise. É que eu já fiz uma aula de música”. Outra aluna levantou a mão e disse ter ouvido o DVD do André Rieu, e que gostava de música de **violino**. Nenhum outro aluno levantou a mão (Diário de campo, dia 27.07.2019).

- Perguntei então, de modo genérico: o que vocês ouviram. Poucos alunos se manifestaram, e anotei no diário as impressões dos alunos: a música é rápida, não tem cantor, **tem chocalho, tem sanfona, tem violão** foram as impressões recolhidas. (Diário de campo, dia 27.07.2019).

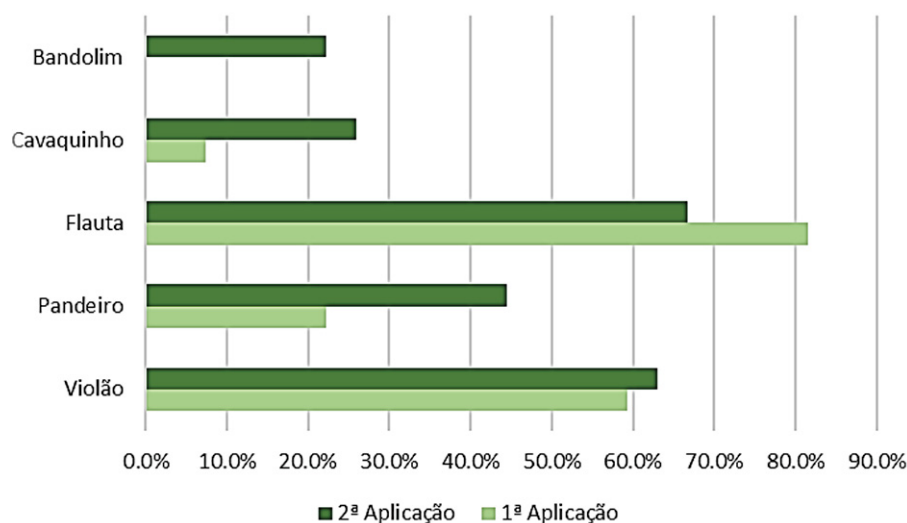
Em outra oportunidade, após repetir a atividade com a música “André do sapato novo”, um dos alunos disse que seu avô tocava sanfona, e que por isso ele havia reconhecido o som do instrumento que, de fato, estava presente naquela gravação. A sanfona também é utilizada na música sertaneja presente na mídia e, assim como a bateria, são referências acessíveis aos alunos. De acordo com o PPP, as atividades de lazer e cultura daquela comunidade envolvem principalmente o uso da mídia (internet, televisão). Penna (2008) afirma que “A lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada a homogeneização do gosto à ampliação do consumo” (PENNA, 2008, p. 89). A música da mídia deve ser considerada, assim como o contexto cultural do aluno, entretanto as experiências musicais não devem se restringir a isso.

O violino e o violoncelo são instrumentos presentes em determinadas igrejas evangélicas; estas consideram a música como uma ferramenta de evangelização, o que

influencia a formação musical das crianças (ROMANELLI, 2009). A religião evangélica é a opção religiosa de 44% da comunidade atendida, de acordo com o PPP (2017), o que faz com que estes instrumentos sejam conhecidos por parte dos alunos e possivelmente por isso tenham figurado entre as respostas.

Em relação aos instrumentos que constam na gravação utilizada, as proporções de citações são apresentadas no gráfico abaixo:

FIGURA 11 – MATERIAIS SONOROS: INSTRUMENTOS QUE FAZEM PARTE DA GRAVAÇÃO



FONTE: a autora (2020)

Destes cinco instrumentos, apenas a flauta foi menos citada na segunda aplicação e o cavaquinho, o pandeiro e o bandolim foram mais citados em relação à primeira aplicação. O bandolim não foi citado na primeira aplicação, mas após a intervenção um pouco mais de 20% das crianças o mencionaram. Esse gráfico mostra a frequência total das respostas, sem estar atrelada a evolução da criança entre os dois períodos. Considerando a comparação do antes e depois de cada criança, os resultados do Teste não paramétrico para amostras pareadas de McNemar são apresentados na tabela abaixo:

TABELA 3– RESULTADO DO TESTE PARAMÉTRICO PARA INSTRUMENTOS QUE FAZIAM PARTE DA GRAVAÇÃO

Categoria	p-valor
Violão	0,1814
Pandeiro	0,0265
Flauta	> 0,001
Cavaquinho	> 0,001
Bandolim	> 0,001

FONTE: a autora (2020)

Nesse estudo está sendo considerado significativo um $\alpha \leq 0,05$, então tem-se que, entre os instrumentos que fizeram parte da formação instrumental da gravação, apenas o violão não apresentou mudanças significativas na distribuição de antes e depois da intervenção (aulas). Os demais instrumentos apresentaram evidências significativas de mudanças da distribuição após as aulas e, no caso do bandolim, pandeiro e cavaquinho, constatou-se um aumento na frequência das respostas.

A flauta transversal foi um instrumento trabalhado em três choros utilizados na pesquisa. As atividades de apreciação musical ativa sempre iniciaram com a escuta atenta e com a identificação das características da música, para então depois desenvolvermos as propostas. Em três oportunidades a flauta foi reconhecida nas gravações utilizadas:

- Eles se sentaram em roda, e eu pedi que eles ouvissem com atenção a música. Não revelei o nome e nenhum outro detalhe, e ouvimos a música “Pula, sapo”, de Pixinguinha. Os alunos ouviram sem distrações. Perguntei o que eles perceberam na música, e eles citaram os instrumentos **flauta**, saxofone, tambor, piano e reco-reco.
(...)

- Ouvimos o tema da peça “Marreco quer água”, também de Pixinguinha. Após a audição, antes de eu perguntar, os alunos falaram quais instrumentos chamaram a atenção: **flauta** e pandeiro. (Diário de campo, 15.08.2019).

- Na sala de artes, assistimos ao vídeo da música “1X0”, com o grupo Choro das Três. Na primeira vez apenas assistimos, e os alunos rapidamente o reconheceram como um choro. Na segunda vez, pausei em cada instrumento, e conversamos sobre cada um deles: como se toca, o nome e qual o modo de produção de som (cordofones, aerofones, membranofones). Eles **nomearam prontamente a flauta**, o cavaquinho, o violão e o pandeiro. Conversamos sobre o violão de 7 cordas, e suas diferenças em relação ao violão de 6 cordas, mais comum. O bandolim chamou a atenção dos alunos, que não o conheciam.

- A partir disso, no caderno, pedi que fizessem uma tabela com três colunas: cordofones, aerofones e membranofones (escrevi no quadro para que eles copiassem) e que registrassem os instrumentos deste choro de acordo com a sua produção de som. Passei verificando a atividade no caderno, corrigindo quando necessário. (Diário de campo, 22.08.2019).

A escuta da flauta transversal foi também parte da uma atividade, realizada na primeira aula ministrada, com o choro “O gato e o canário”, de Pixinguinha. O combinado era: metade da sala se locomove quando ouvir o som da flauta (canário), e a outra metade com o som do gato (saxofone). Conforme registro no diário, o desenvolvimento desta atividade não ocorreu conforme o esperado:

- Ouvimos a parte A, e os ajudei a identificar os instrumentos solistas. Combinamos que um grupo iria se locomover ao ouvir o som da flauta, e outro ao ouvir o saxofone.

- Coloquei a música, e foi bem confuso. Os alunos se distraíram, brincaram e não conseguiram ouvir os sons da música. A aula já estava no fim, e os alunos voltaram para a sala de artes bastante agitados.
- Como lição, percebi que preciso dividir os alunos em grupos menores, pois o espaço reduzido não é propício para atividades em que todos os alunos se movimentam ao mesmo tempo. Além disso, uma atividade preparatória de socialização poderia ter contribuído para um melhor desenvolvimento na atividade proposta. (Diário de campo, 01.08.2019)

Uma explicação possível para o decréscimo das respostas sobre a flauta transversal na segunda coleta é a de que, no áudio utilizado, este foi o último instrumento a aparecer. Há uma introdução na qual os instrumentos vão aparecendo um a um, de forma acumulativa, e a flauta transversal é o último instrumento a aparecer, ou seja, seu som é ouvido quando todos os outros já estão tocando. Para corroborar esta possibilidade, o bandolim – que é o primeiro instrumento a aparecer na gravação – teve um aumento significativo nas respostas.

A educação musical na escola objetiva a mudança na experiência de vida e de se relacionar com a música, e por isso deve abarcar a diversidade das manifestações musicais (PENNA, 2008), e de acordo com o currículo da PMC, este é também o papel da escola:

É na escola que a experiência estética ganha consistência no sentido de ampliar as possibilidades de relação com as produções artísticas, na perspectiva da leitura, decodificação, ampliação de repertório, experimentação e estímulo para a criação. (CURITIBA, 2016, p. 246)

Inserir o choro nas aulas de música possibilitou a essa ampliação nos referenciais instrumentais das crianças, verificada pelo aumento de respostas referentes aos instrumentos característicos de um repertório brasileiro distante da mídia e do cotidiano destes alunos, conforme registro no diário:

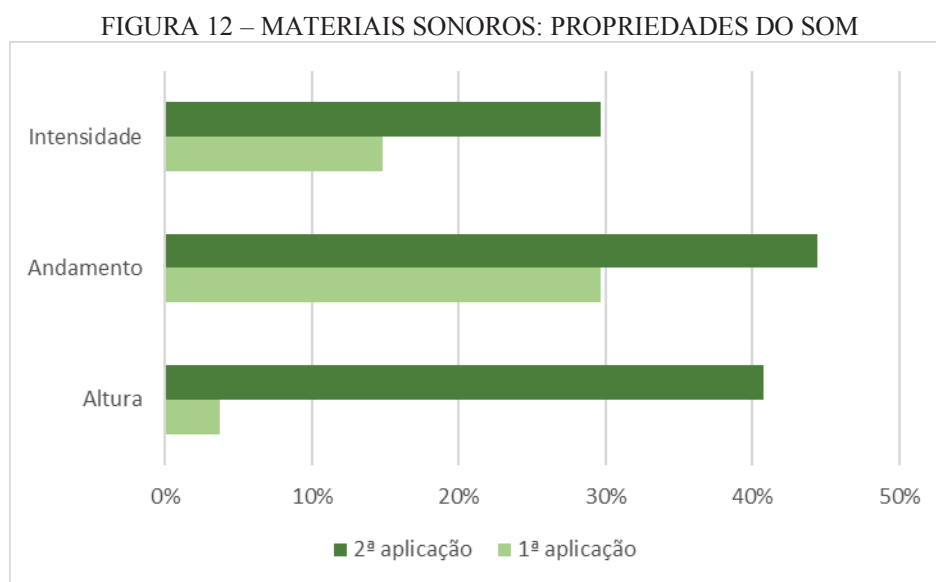
- Falei que o gênero musical que iremos trabalhar nasceu no Rio de Janeiro no final do século XIX chamado choro, e todos começaram a chorar de brincadeira. **Perguntei se alguém conhecia, e ninguém se manifestou.** Mostrei o boneco do Pixinguinha, e que a música que ouvimos era um choro composto por ele (Diário de campo, 01.08.2019).

Considerar a diversidade musical brasileira nas aulas de música é algo que se insere na postura multiculturalista defendida por Penna (2008) e Fucci-Amato (2012). Conforme alerta Penna (2008), reiteramos que não buscamos impor um determinado tipo de repertório, e sim focalizar as suas potencialidades que permanecem adormecidas. O percurso da educação musical no Brasil mostrou que o referencial erudito europeu foi o predominante; também as pedagogias ativas – que fazem parte dos currículos das principais instituições de formação

docente do Brasil (MATEIRO; ILARI, 2013) – muitas vezes se utilizam também deste referencial musical. A BNCC inclui, como um dos objetivos para o ensino da Arte, “Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte”. (BRASIL, 2017, p. 196). A partir do choro, o educador musical pode revisitar estas metodologias tendo como base a música brasileira, adaptando propostas e criando pontes para outros repertórios, e assim ampliar os referenciais dos alunos.

Na instância materiais sonoros, além dos instrumentos, os alunos citaram outras três propriedades do som que derivaram outras categorias. São elas altura, intensidade e duração (caracterizada nas respostas pelo andamento e, portanto, esta categoria será assim nomeada). Devido à forma que a resposta foi elaborada pelas crianças, obtivemos poucas respostas para cada uma das propriedades, não sendo possível separar as cada uma delas para a análise, ou seja, foi considerado se a criança citou ou não alguma característica do som. Não houve volume de resposta para analisar a diferença entre a resposta em cada propriedade.

Na figura abaixo temos a proporção de crianças que sinalizaram as categorias altura, intensidade e andamento na primeira e na segunda aplicação do questionário.



FONTE: a autora (2020)

Pelo gráfico acima é possível observar que houve um aumento considerável em relação à percepção das três categorias após a intervenção (aulas). A categoria que engloba a propriedades altura do som apresentou o salto mais expressivo, saindo de menos de 5% na

primeira aplicação (1 criança) para mais de 40% das crianças apontando essa característica do som. Considerando a comparação do antes e depois de cada criança, os resultados do Teste não paramétrico para amostras pareadas de McNemar são apresentados na tabela abaixo:

TABELA 4 – RESULTADO DO TESTE PARAMÉTRICO PARA AS PROPRIEDADES DO SOM

Categoria	p-valor
Altura	> 0,001
Intensidade	0,001
Andamento	0,121

FONTE: a autora (2020)

Como nesse estudo está sendo considerado significativo um $\alpha \leq 0,05$ então tem-se que a categoria andamento não apresentou uma diferença significativa entre as duas aplicações. Já as categorias altura e intensidade apresentam diferenças estatisticamente significantes entre as duas aplicações indicando que as aulas podem ter influenciado o aumento da percepção dos alunos em relação a essas duas características do som, conforme será detalhado nas tabelas abaixo:

TABELA 5 – INTENSIDADE

Segunda aplicação	Primeira aplicação		
	0 - não citou	1 - citou	Total
0 - não citou	17	2	19
1 - citou	6	2	8
Total	23	4	27

Qui-Quadrado: 10.3158

p-valor: 0.0013

FONTE: a autora (2020)

TABELA 6 – ALTURA

Segunda aplicação	Primeira aplicação		
	0 - não citou	1 - citou	Total
0 - não citou	16	0	16
1 - citou	10	1	11

Total	26	1	27
-------	----	---	----

Qui-Quadrado: 11.5294

p-valor: 0.0007

FONTE: a autora (2020)

TABELA 7 – ANDAMENTO

Segunda aplicação	Primeira aplicação		Total
	0 - não citou	1 - citou	
0 - não citou	11	4	15
1 – citou	8	4	12
Total	19	8	27

Qui-Quadrado: 2.4000

p-valor: 0.1213

FONTE: a autora (2020)

A centralidade das propriedades do som nos currículos ou materiais didáticos pautam, por vezes, o ensino de música nas escolas que, nestes casos, pode resumir-se a um conjunto atividades de leitura, escrita e discriminação auditiva. Estas habilidades são parte do fazer musical, e portanto integram a área de conhecimento da área; porém não devem ser o foco das aulas de música, podendo ser trabalhados e potencializados com base no envolvimento expressivo com a música. Concordamos com França, que afirma:

Aula de música não é aula de sons. Aula de música é aula de música, com música e por meio da música. Muitos programas de ensino adotam como princípio organizador os conhecidos parâmetros do som (especialmente altura e duração). Neles, os conteúdos das séries consecutivas são demarcados pelos níveis de leitura e solfejo praticados (...). A princípio, do ponto de vista lógico não há nada de errado com tal organização. Mas não posso dizer o mesmo com relação à sua validade musical e psicológica. Minha preocupação é que essa concepção de ensino legitime uma prática musical baseada na execução e no reconhecimento de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos. A questão não é quantas notas ou ritmos se saibam, mas o que se faz com eles e o que deles se compreende. Saber ler ritmos e melodias não significa apropriar-se deles musicalmente (FRANÇA, 2009, p. 25).

As propriedades do som foram trabalhadas não de forma isolada, e sim inseridas em um repertório, situadas em um contexto expressivo e vivenciadas com a apreciação musical

ativa. É possível verificar nas respostas que esta abordagem vivencial e expressiva pode ter contribuído para estimular a percepção dos alunos:

QUADRO 8 – COMPARAÇÃO ENTRE A PRIMEIRA E A SEGUNDA COLETA

	Primeira coleta	Segunda coleta
Altura	Agudo – 1 resposta	Agudo – 8 respostas
Duração (andamento)	Rápido – 5 respostas Lento e rápido – 3 respostas	Rápido – 12 respostas Lento e rápido – 1 resposta
Intensidade	Forte – 3 respostas Fraco – 2 respostas	Forte – 2 respostas Fraco – 4 respostas Fraco e forte – 3 respostas

FONTE: a autora (2020)

Em relação à intensidade, o fato de que o excerto musical escolhido começa com a entrada gradativa dos instrumentos pode ter influenciado as respostas dúbias dos alunos. Inicialmente, são poucos instrumentos que começam a música, e tocam em piano, ou seja, fraco. À medida em que os outros instrumentos são acrescentados, a dinâmica aumenta em conjunto com a massa sonora que vai se estabelecendo. Portanto, os alunos de fato começam ouvindo poucos sons em piano, e depois a música torna-se forte e com muitos instrumentos. Isso pode explicar inclusive a dupla resposta dos alunos que escreveram fraco e forte. A sensação de crescendo da introdução também pode ajudar a entender as respostas sobre o andamento, na qual, na primeira aplicação, os alunos perceberam o aumento de lento para rápido. Na segunda aplicação apenas um aluno respondeu desta forma.

A idade dos participantes da pesquisa situa-se entre os 8 e os 10 anos; para Sloboda, é no período entre os 5 e os 10 anos que ocorre, no desenvolvimento musical, uma crescente conscientização reflexiva sobre as estruturas e os padrões da música (SLOBODA, 2008). Isto significa “(...) uma habilidade crescente de classificar explicitamente a música como algo que se ajusta a regras e estilo, por uma melhora crescente em tarefas de memória e percepção sobre as sequências que conformam com as regras²²” (SLOBODA, 2008, p. 284). Com isso,

²² Assim como Swanwick e Tillman (1986), Sloboda utiliza-se de conceitos piagetianos: “Entre os 5 e os 10 anos, as mudanças na consciência musical parecem refletir uma mudança intelectual geral, da competência passiva, que só aparece apenas em atividades específicas direcionadas, para uma consciência reflexiva das

entende-se que a tarefa de escrever sobre as características do som foi adequada para esta faixa etária, e que as intervenções estimularam o desenvolvimento musical dos alunos. Para o autor, o desenvolvimento de habilidades musicais ocorre por meio da interação com um meio musical, no exercício de “(...) alguma ação cultural específica em relação aos sons musicais” (idem, p. 278), conforme ocorreu na pesquisa.

6.1.2 Caráter Expressivo

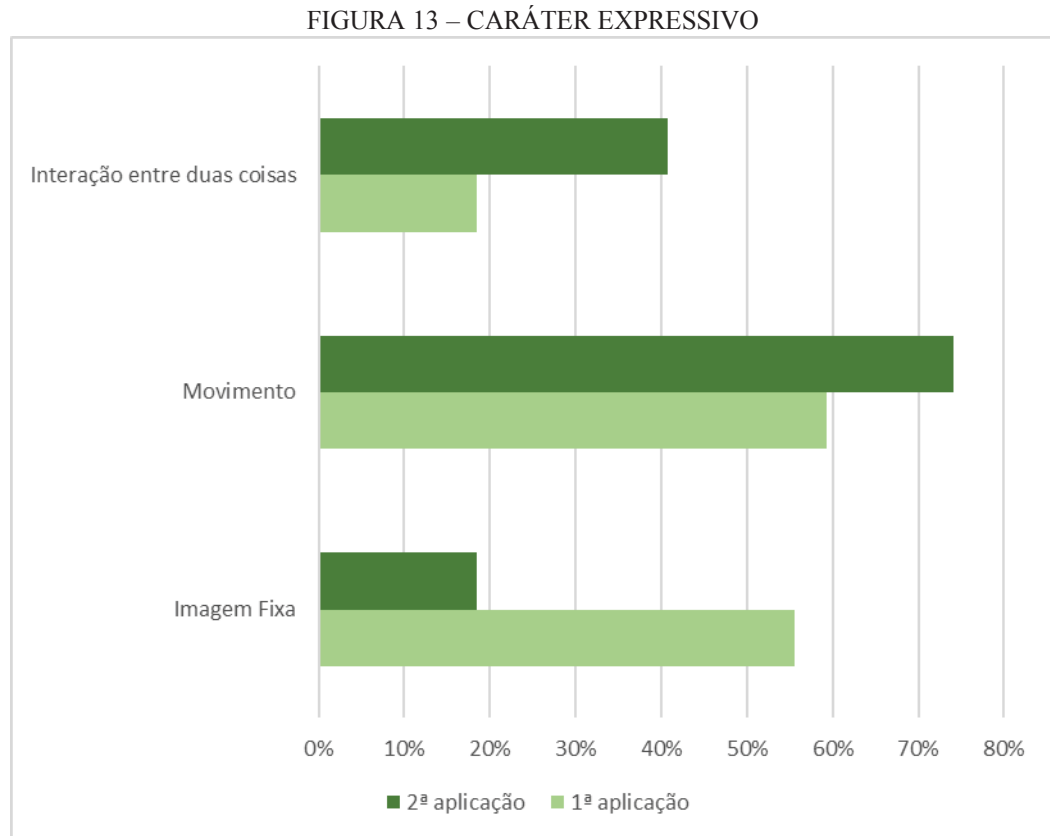
A pergunta explicada pela professora e respondida pelos alunos foi: “O que essa música fez você imaginar?” A diversidade das respostas dos alunos com relação ao caráter expressivo resultou em cinco categorias: imagem fixa, movimento, interação entre duas coisas, sentimentos animados e músicos tocando. Cada categoria é exemplificada abaixo:

- Imagem fixa: aluno 1 na primeira coleta de dados:
“Uma foto cristo redentor”
- Movimento: aluno 8 na segunda coleta de dados:
“Uma pessoa dançando e cozinhando”
- Interação entre duas coisas: aluno 2 na segunda coleta de dados
“Um gato atrás de um rato”
- Sentimentos animados: aluno 22 na segunda coleta:
“Coisas legais e divertidas”
- Músicos tocando, aluno 10 na primeira coleta:
“Fez eu imaginar um baterista, pianista, flautista, saxofonista”

Apesar de citadas, as baixas ocorrências sobre as categorias os sentimentos animados e sobre músicos tocando não possibilitaram a análise quantitativa das mesmas, portanto, nesta

estruturas e dos princípios que são subjacentes a tal competência. Esta mudança é caracterizada por Piaget como uma mudança do pensamento pré-operacional para o pensamento operacional. Em música, ela é marcada por uma habilidade crescente de classificar explicitamente a música como algo que se ajusta a regras e estilo, por uma melhora crescente em tarefas de memória e percepção sobre as sequências que conformam com as regras” (SLOBODA, 2008, p. 284).

análise são consideradas as categorias imagem fixa, movimento e interação entre duas coisas. Na figura abaixo temos a proporção de crianças que sinalizaram as categorias da instância caráter expressivo na primeira e na segunda aplicação do questionário.



FONTE: a autora (2020)

A categoria imagem fixa foi a única que apresentou uma redução de respostas comparando as duas aplicações, enquanto as categorias movimento e interação entre duas coisas apresentaram um aumento de respostas na segunda aplicação quando comparadas com a primeira. O gráfico mostra a frequência total das respostas, sem estar atrelada a evolução da criança entre os dois períodos. Considerando a comparação do antes e depois de cada criança, os resultados do Teste não paramétrico para amostras pareadas de McNemar são apresentados na tabela abaixo:

TABELA 8 – RESULTADO DO TESTE PARAMÉTRICO PARA O CARÁTER EXPRESSIVO

Categoria	p-valor
Imagem Fixa	0,1213
Movimento	0,0389
Interação entre duas coisas	0,0218

FONTE: a autora (2020)

Como nesse estudo está sendo considerado significativo um $\alpha \leq 0,05$ então temos que a categoria imagem fixa não apresentou diferença significativa na distribuição de antes da intervenção e depois da intervenção. Para as demais categorias existe uma evidência de diferença significativa entre o período antes e o período depois da intervenção.

TABELA 9 – IMAGEM FIXA

Segunda aplicação	Primeira aplicação		Total
	0 - não citou	1 - citou	
0 - não citou	11	11	22
1 - citou	1	4	5
Total	12	15	27

Qui-Quadrado: 2.4000

p-valor: 0.1213

FONTE: a autora (2020)

TABELA 10 – MOVIMENTO

Segunda aplicação	Primeira aplicação		Total
	0 - não citou	1 - citou	
0 - não citou	3	4	7
1 - citou	8	12	20
Total	11	16	27

Qui-Quadrado: 4.2667

p-valor: 0.0389

FONTE: a autora (2020)

TABELA 11 – INTERAÇÃO ENTRE DUAS COISAS

Segunda aplicação	Primeira aplicação		Total
	0 - não citou	1 - citou	
0 - não citou	15	1	16
1 – citou	7	4	11
Total	22	5	27

Qui-Quadrado: 5.2632

p-valor: 0.0218

FONTE: a autora (2020)

A intervenção (aulas de música ministradas) não apresentou resultados estatisticamente diferentes na percepção na categoria imagem fixa. Nas categorias movimento e interação entre duas coisas houve uma diferença estatística significativa, apontando para uma maior percepção desses atributos na música após as aulas ministradas. Este resultado é interessante principalmente porque a música foi inspirada em partida de futebol, e o fato de que as crianças aumentaram a percepção da sensação de movimento na música é positiva para a abordagem didática escolhida.

O choro “1 x 0” (também grafado como Um a zero) de Pixinguinha é um dos mais conhecidos do autor e um dos mais característicos do gênero; possui um caráter virtuoso dado pelo andamento rápido, pelos saltos melódicos e pela predominância da região aguda (BESSA, 2005). Foi composto em 1919, e inspirado por uma partida de futebol, onde o Brasil venceu o Uruguai pelo placar que dá nome choro. Diferentes versões relacionam Pixinguinha com este jogo; ele estaria no estádio ou então em casa, ouvindo a transmissão pelo rádio. Um possível consenso é a origem onomatopaica deste choro, cujo motivo rítmico melódico presente na parte A faz referência a uma gaitinha, uma espécie de flauta pã que Ary Barroso utilizou para sinalizar o gol do Brasil (CARRILHO, 2007, apud AMADO, 2016; BESSA,

2005). A partir deste motivo, o compositor articulou um discurso musical, apoiando-se em um descritivismo sonoro, aludindo ao jogo, aos dribles e ao momento do gol (BESSA, 2005).

A análise das respostas mostrou que o caráter expressivo deste choro foi percebido pelos alunos, e que a apreciação musical ativa com este repertório contribuiu para evidenciar essa característica expressiva e descritiva. As atividades desenvolvidas foram planejadas com a intenção de explorar este aspecto ora discursivo, ora descritivo, ora brincalhão do choro (CAMARGO, 2004; LOPES, 2019; PIEDADE, 2007). O movimento esteve vinculado ao caráter expressivo que, conforme Swanwick:

Mover-se com a música parece ser uma atividade fortemente análoga, uma forma de análise que fica próxima às propriedades expressivas e estruturais móveis da música: tempo, ritmo, peso e fluxo são realidades psicológicas em ambos, movimento e música. O movimento parece promover o conhecimento musical (...) (SWANWICK, 1994, p. 134).

Além do movimento, consideramos os meios da ativação da audição musical de Wuytack e Palheiros (1995), que nesta pesquisa envolveram o corpo (movimento, percussão corporal), a voz (beatbox, parlendas), e o uso de instrumentos (pequena percussão e xilofone), utilizados no fazer musical, junto com a música, valorizando os aspectos expressivos. Para os autores, sobre o uso de instrumentos na apreciação, o “Interpretar simultâneo com a gravação (...) proporciona aos alunos uma grande satisfação e constitui uma experiência significativa” (WUYTACK; PALHEIROS, 1995, p. 37). Na pesquisa pudemos observar e concordar que a integração da prática dos instrumentos concomitante com a gravação constitui em um meio de ativação da escuta.

Swanwick explica que “O caráter expressivo de uma passagem musical é, portanto, determinado por nossa percepção de seu peso, tamanho, impulso, tipo de movimento e outros componentes aparentes de postura e gesto” (SWANWICK, 2014, p. 49), e assim buscamos contribuir para a percepção destes elementos a partir da vivência. Para Swanwick e Tillman (1994), “Quando uma pessoa se move junto com a música o que estamos vendo é a imitação física do movimento sonoro da música (...)”²³ (SWANWICK; TILLMAN, 1986, p. 310); a isto acrescentamos que quando nos movemos e *fazemos* junto com a música, internalizamos e representamos também o seu discurso.

²³ When a person moves to music what we are seeing is a physical imitation of the sonorous movement of music (...)

Buscou-se também não limitar a compreensão do caráter expressivo das obras, e após uma das audições do choro “O gato e o canário”, foi pedido que os alunos elaborassem e compartilhassem a sua própria construção expressiva:

- Ouvimos de novo “O gato e o canário”, e conversamos sobre como as músicas instrumentais podem descrever situações, pessoas, animais. Falei para ouvirmos a música com atenção, e que depois eles iriam descrever o que imaginaram, e incluí a seguinte provocação: se a música fosse uma cena de filme, desenho ou jogo, como seria?

- Todos ouviram, e pedi que falassem um a um. Alguns disseram não ter imaginado nada. Outros imaginaram: uma perseguição de uma raposa e um coelho, de um cachorro atrás de um gato, de um gato atrás de um canário, de uma cobra atrás de um coelho, e até um jogo de videogame do Mário Bross. Pedi para que a aluna me indicasse, junto com a música, como foi este jogo que imaginou. Coloquei novamente a música, e ela indicou, a cada frase, uma ação do personagem: pulando, quebrando a pedra, ganhando moedas. Foi possível observar que a aluna buscou uma correlação entre o material sonoro e a ação imaginada. (Diário de campo, 29.08.2019).

Assim como a análise dos questionários indicou, a ideia de interação e de movimento prevaleceu nos relatos acima, incluindo o caráter jocoso e desafiador característicos do repertório do choro. As intervenções estimularam o desenvolvimento da representação musical, que é definida por Sloboda (2008) como um estágio cognitivo que envolve a formação de uma representação interna da música, dada a sua natureza simbólica e abstrata. Para ele, se a pessoa é movida pela música, “(...) então deve ter passado por um estágio cognitivo que envolve a formação de uma representação interna, simbólica, abstrata da música” (SLOBODA, 2008, p. 5). Este processo de significação pode alimentar-se das características do material musical: “Para que nossa imaginação estabeleça relações entre sons e significados, basta que o símbolo tenha uma organização interna de seus elementos análoga à do objeto” (LANGER, 1942, p. 68-71, apud FRANÇA, 2003, p. 51) e ser reforçado com as nossas experiências com a música. A educação musical, sem considerar a riqueza dessa experiência expressiva e metafórica, é empobrecida. (SWANWICK, 2003)

6.1.3 Forma

A pergunta explicada pela professora e respondida pelos alunos foi “Como são as partes da música?” Sobre esta instância, observou-se que as crianças responderam de forma mais concisa na segunda aplicação. Apesar de terem utilizado termos formais da

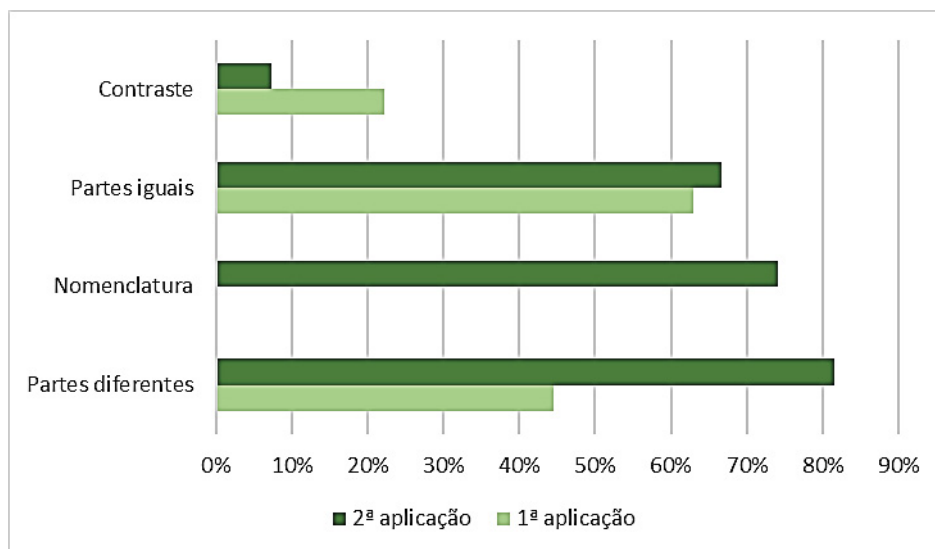
nomenclatura na segunda coleta, as respostas mais elaboradas foram obtidas na primeira coleta.

Considerando a estrutura da música utilizada (AAB), nenhuma criança respondeu corretamente, e não houve citação sobre a existência de introdução na música, conceito este trabalhado durante as aulas. Com relação à instância Forma, as respostas puderam ser classificadas em quatro categorias: contraste entre partes da música, percepção de partes iguais e/ou repetições, percepção de partes diferentes e nomenclatura. Cada categoria é exemplificada abaixo:

- Contraste entre as partes da música: aluno 6 na primeira coleta de dados:
“... é bem devagar e de repente acelerou e as partes não foram iguais”
- Partes iguais e/ou repetições: aluno 10 primeira coleta:
“algumas partes da música são repetidas muitas vezes”
- Partes diferentes: aluno 8 na primeira coleta:
“ela não tem partes iguais”
- Nomenclatura: aluno 28 na segunda coleta:
“a letra A repete e a letra B não e a C também”

Na figura abaixo temos a proporção de crianças que sinalizaram as categorias contraste, partes iguais, partes diferentes e nomenclatura na primeira e na segunda aplicação do questionário:

FIGURA 14 – FORMA



FONTE: a autora (2020)

O gráfico acima aponta que a menções em relação ao contraste das partes das músicas diminuíram na segunda coleta de dados. A categoria nomenclatura, antes totalmente desconhecida para os alunos, passou de nenhuma citação na primeira aplicação para mais de 80% dos alunos se utilizando dela na segunda aplicação. As categorias partes iguais e partes diferentes apresentaram um aumento na frequência de resposta. Esse gráfico mostra a frequência total das respostas, sem estar atrelada a evolução da criança entre os dois períodos. Considerando a comparação do antes e depois de cada criança, os resultados do Teste não paramétrico para amostras pareadas de McNemar são apresentados na tabela abaixo:

TABELA 12 – RESULTADO DO TESTE PARAMÉTRICO PARA A FORMA

Categoria	p-valor
Partes diferentes	0,0961
Partes iguais	0,0801
Nomenclatura	0,0233
Contraste	> 0,001

FONTE: a autora (2020)

Como nesse estudo está sendo considerado significativo um $\alpha \leq 0,05$ então temos que as categorias partes diferentes e partes iguais não apresentaram diferenças significativas na distribuição de antes da intervenção e depois da intervenção. A categoria nomenclatura apresentou uma diferença significativa entre as duas aplicações com o aumento das citações na segunda aplicação. Já para a categoria contraste existe uma evidência de diferença significativa entre o período antes e o período depois da intervenção, porém essa diferença é a de que menos crianças citaram o contraste na segunda aplicação, conforme tabelas abaixo.

TABELA 13 – PARTES IGUAIS/REPETIÇÃO

Segunda aplicação	Primeira aplicação		
	0 - não citou	1 – citou	Total
0 - não citou	4	5	9
1 – citou	6	12	18
Total	10	17	27

Qui-Quadrado: 3.0625

p-valor: 0.0801

FONTE: a autora (2020)

TABELA 14 – PARTES DIFERENTES

Segunda aplicação	Primeira aplicação		
	0 - não citou	1 - citou	Total
0 - não citou	3	2	5
1 – citou	12	10	22
Total	15	12	27

Qui-Quadrado: 2.7692

p-valor: 0.0961

FONTE: a autora (2020)

TABELA 15 – CONTRASTE

Segunda aplicação	Primeira aplicação		
	0 - não citou	1 - citou	Total
0 - não citou	19	6	25
1 – citou	2	0	2
Total	21	6	27

Qui-Quadrado: 17.0526

p-valor: 0.0000

FONTE: a autora (2020)

TABELA 16 – NOMENCLATURA

Segunda aplicação	Primeira aplicação		
	0 - não	1 –	Total

	citou	citou	
0 - não citou	7	0	7
1 – citou	20	0	20
Total	27	0	27

Qui-

Quadrado: 5.1429

p-valor: 0.0233

FONTE: a autora (2020)

A intervenção não apresentou resultados estatisticamente positivos na percepção das categorias partes iguais/repetições e partes diferentes. Na categoria contraste houve uma diferença estatística significativa, apontando uma diminuição da percepção desta categoria. Já para a categoria nomenclatura, existe evidências que as aulas ministradas tiveram efeito em relação à apresentação deste conceito.

No choro, a forma musical é uma de suas características marcantes, e a forma rondó é frequente em grande parte das composições. Durante as aulas, alguns choros foram trabalhados integralmente (partes ABACA), e em outros, dada a longa duração da música, optou-se por um recorte, utilizando as partes contrastantes A e B (AAB). Este foi o caso do trecho utilizado na coleta, de modo a realçar uma melodia que se repete com o contraste de uma melodia diferente.

A compreensão da forma musical relaciona-se com a organização das ideias musicais, com a percepção das relações estruturais e de como as frases são repetidas, transformadas, contrastadas (SILVA, 1998, apud SWANWICK, 2003). As respostas dos alunos indicaram que o trabalho com a forma pode ser reforçado a partir do choro, uma vez que a percepção das partes iguais, das partes diferentes e o uso da nomenclatura em referência às partes da música aumentaram na segunda aplicação. A redução das respostas sobre o contraste pode ser entendida devido ao fato de que os alunos passaram a utilizar as letras (A, B, C) como referência as ideias musicais, compreendendo as diferentes frases em um todo, da mesma forma como trabalhado durante as aulas. Entretanto, apesar desta apropriação, nenhum aluno respondeu corretamente sobre a forma do trecho utilizado, o que indica que este conceito pode ser aprofundado com os alunos pesquisados.

Na sua pesquisa, Swanwick (1994) apurou que, quando perguntadas, as resposta das crianças sobre os materiais sonoros e sobre o caráter expressivo sobressaíram em relação às respostas sobre a forma, e afirmou que apenas entre as crianças mais velhas encontrou referências sobre esta camada. Segundo ele, as crianças parecem querer falar sobre o caráter

expressivo em qualquer idade, mas sobre a forma, apenas quando são mais velhas²⁴ (SWANWICK, 1994). Portanto, é possível que os alunos participantes da pesquisa estejam em processo de maturação em relação ao conceito de forma musical.

A apreciação musical ativa é uma abordagem para o trabalho com a forma musical, e foi utilizada durante as intervenções, sempre associando cada parte da música com alguma tarefa e com a sua nomenclatura. O seguinte registro ilustra uma dessas oportunidades:

— Na sequência da aula, assistimos ao vídeo da pianista Maria Teresa Madeira executando as peças “Fon Fon” e “Odeon”, de Ernesto Nazareth. A performance impressionou os alunos, que perguntaram por que ela não cantou, por que mexia todo o corpo – e não só os braços – por que fazia movimentos com os pés, e como ela conseguia tocar tão rápido. A partir desta “deixa”, conversamos sobre a expressividade da música e dos sons, reforcei a não necessidade da palavra para expressarmos algo, sobre como se toca o piano, sobre o treino. O vídeo despertou a curiosidade e o interesse dos alunos.

— Disse que este era o nosso momento de exercitar o nosso virtuosismo no choro. Escrevi o seguinte trava-línguas no quadro: “O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem”, e perguntei quem conseguia falar sem travar. Alguns alunos tentaram sozinhos, e foi possível perceber que o desafio instigou e estimulou a todos, que imediatamente começaram a tentar cumprir o desafio proposto.

— Acalmei os alunos, e ouvimos novamente – agora sem o vídeo – e com atenção a peça “Odeon”, identificando as partes da música. **Os alunos identificaram a forma musical ABACA.** Reforcei que essa música foi composta pelo Ernesto Nazareth, e que o nome se referia ao cinema Odeon, do Rio de Janeiro, onde Ernesto tocava piano na sala de espera com frequência. Percebi que deveríamos ter ouvido a peça antes de treinar o trava-língua, pois este agitou bastante a turma.

— Treinamos o **canto coletivo do trava-língua no ritmo da parte A** do “Odeon”, e depois treinamos junto com a música. O desafio ainda estava difícil e estimulante. Ficou combinado que a parte A da música seria executada com o trava-língua.

— Apresentei as castanholas de madeira que levei para a aula. Uma aluna sugeriu que as castanholas fossem tocadas junto com a música. **Ficou combinado então que as castanholas tocariam na parte B.**

— Relembrei que no choro pode haver o momento do improviso, **e combinamos que na parte C faríamos um improviso com os sons disponíveis** (corpo, objetos) de modo que eles combinassem com a música. A intenção deste comentário foi a de que a criação ocorresse a partir de uma estética proposta, e de estimular a audição e a interação com a peça.

— Como a sala já estava dividida em três colunas de mesas duplas, fiz a seguinte divisão: na parte A, a coluna 1 faria o desafio virtuosístico do trava-língua; na parte B, a coluna 2 faria a performance rítmica com as castanholas e a coluna C faria o improviso. Todos estavam engajados e concentrados.

— Coloquei a música, e os alunos da coluna 1 começaram o trava-língua com bastante timidez e pouca articulação. A parte A repetiu quatro vezes, o que

²⁴ We can see that these children tend to say things that are confined to sound materials and expressive character most especially at younger ages and that comments which include reference to musical form appear mostly among the oldest group, hardly ever before.⁶ It does seem that the development of audiencelistening follows the same sequence as the flowering of composing. If this is so we may be on surer ground when with children. They seem to want to talk about expressive character at almost any age, though not about musical form at 6 years old or even sometimes at 10. By the age of 14 they are noticing the relationships inherent in the structure of music. Of course, by then any discussion of music is likely to include *all* layers (SWANWICK, 1994, p. 116).

oportunizou que os alunos fossem ganhando confiança e se aprimorando. Na última vez, eles já estavam executando o trava-língua com fluidez.

—Ao entrar a parte B, os alunos da coluna 2 tiveram dificuldades de executar o ritmo. Foi necessário intervir e tocar junto, e percebi que eu não treinei o ritmo proposto antes, e que este deve ter sido o motivo pelo qual eles tiveram dificuldades.

—Na parte C, os alunos primeiro se concentraram mais em explorar os sons do que em ouvir e tocar a partir do que ouviram. Devido a falta de tempo, não foi possível propiciar um momento de exploração sonora antes da atividade, com todos os alunos, o que teria contribuído.

—A música terminou, e fizemos o rodízio de papéis: a coluna 1 faria o improviso da parte C, a coluna 2 faria o desafio virtuoso da parte A e a coluna 3 faria a performance da parte C. Depois de terminada a peça, fizemos outro rodízio para que todos participassem de todos os momentos. Na última vez, os grupos **já previam a sequência da música** e já executavam as suas partes com fluência e atenção, sem a necessidade da minha intervenção.

— Ao final da atividade, os alunos saíram cantarolando, batucando e fazendo o ritmo da música com palmas. (Diário de campo, 05.09.2019).

Esta transcrição pretende demonstrar como a forma musical foi trabalhada com os alunos, por meio da vivência e sempre verificando e estimulando o seu desenvolvimento musical.

6.2 A ESPIRAL

A progressividade dos elementos que compõem o discurso musical é do que trata a Teoria Espiral, de Swanwick e Tillman (1986). O desenvolvimento do comportamento musical dos alunos pesquisados será analisado nesta seção a partir da Espiral. Não se pretende centralizar a avaliação dos resultados na Espiral, devido ao fato de que os alunos responderam um questionário no qual se solicitou, especificamente, respostas sobre cada um dos seus níveis. Nos casos em que a avaliação ocorre em relação a Espiral, as perguntas realizadas não mencionam os níveis materiais, expressão e forma. A alusão às camadas nas perguntas do questionário justifica-se por buscarmos correlacioná-las com determinadas características do repertório do choro.

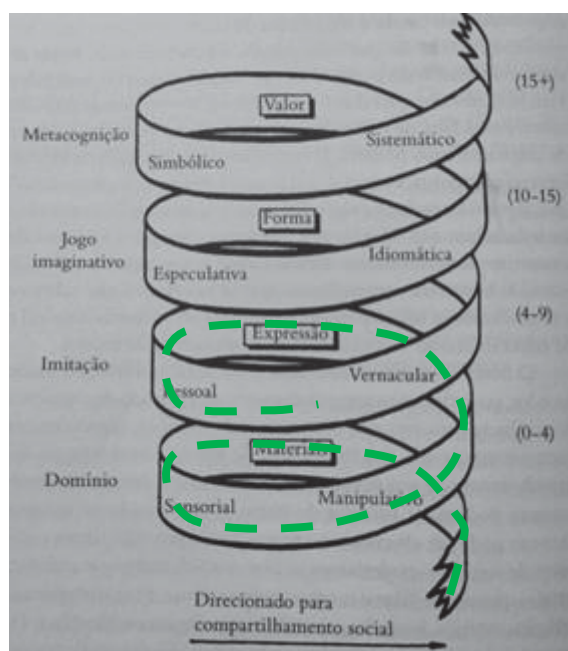
A modalidade central utilizada foi a apreciação, de forma que a performance e a composição foram inseridas e desenvolvidas a partir das propostas de apreciação musical ativa. Os critérios de avaliação da apreciação musical desenvolvidos por Silva (1998, apud SWANWICK, 2003) fundamentam esta análise complementar, bem como os apontamentos dos autores da Espiral.

Sobre a camada dos materiais sonoros, os resultados da primeira coleta, realizada antes das intervenções, indicam que os alunos reconheceram as qualidades e efeitos sonoros,

perceberam em parte as diferenças dos níveis de intensidade, altura, timbre e textura. Na segunda aplicação verificou-se que os alunos identificaram sons específicos instrumentais, e que houve um refinamento em relação à percepção e classificação dos sons, com maior precisão sobre os sons do trecho musical. Portanto, pode-se inferir que em relação aos materiais sonoros e considerando os resultados gerais da turma, houve a transição do estágio sensorial para o manipulativo desta camada.

As respostas sobre o caráter expressivo do choro oscilaram na primeira coleta; a maioria variou entre Imagens Fixas e Movimento. Uma diferença significativa foi verificada na segunda coleta, na qual as respostas dos alunos indicaram a percepção da atmosfera do caráter expressivo da música. Considerando também a articulação do caráter expressivo com as respostas sobre os materiais sonoros, verificou-se que os alunos puderam perceber e relacionar as mudanças no manuseio do material sonoro, em específico a velocidade e intensidade (SILVA, 1998, apud SWANWICK, 2003), com o efeito expressivo percebido na música. Logo, pode-se considerar que o resultado geral da turma é relacionado ao nível pessoal desta camada. Compreendendo que o resultado geral da camada anterior localiza-se no terceiro nível, a análise em relação à forma não pode ser realizada, uma vez que a cumulatividade implicada na Espiral supõe a transição para o nível 4 (vernacular) da camada expressão, antes da camada forma.

FIGURA 15 – RESULTADO GERAL DA TURMA EM RELAÇÃO À ESPIRAL



FONTE: a autora (2020), adaptado de Swanwick (2014).

As intervenções propiciaram aos alunos estímulos, vivências e oportunidades de desenvolvimento que se relacionam com o nível pessoal da camada caráter expressivo, aproximadamente. Uma investigação que inclua a análise das composições e da performance dos alunos pode fornecer elementos mais precisos para a avaliação em relação a Espiral. Este, porém, não foi o objetivo desta pesquisa, cujos resultados foram realçados pela Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical.

7 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa situa-se em um contexto que considero como muito importante, e que por vezes é desvalorizado, desconsiderado, depreciado: a escola pública. A educação pública é um espaço onde busca-se o exercício democrático do ensinar e aprender, do conviver, da criticidade e da criatividade, ou seja, do ser no mundo. E, para mim, tudo isso a partir da música.

O ensino da música na escola é uma realidade que vivencio como professora. Em sala de aula, e com a música, sou consciente do privilégio e pela responsabilidade que envolve o dar aulas de música. Questões sobre repertório, práticas, visão, fundamentos, filosofia, didática pautam as minhas inquietações pessoais, e acredito que a pesquisa sobre a educação musical escolar continua a ser uma necessidade atual, e que pode ser ampliada nos meios acadêmicos.

Explorar, conhecer, fruir, experienciar, desenvolver, ressignificar são habilidades cognitivas que figuram na BNCC como competências específicas da área da Arte que devem ser desenvolvidas durante o ensino fundamental. Além disso, estes verbos presumem um envolvimento direto com o objeto artístico, envolvimento este que pode originar-se ou destinar-se à sua categorização e a sua teorização, mas que não deve limitar-se a isso. O conhecimento musical na escola, portanto, deve considerar sobretudo o fazer, e disso extrair os conteúdos que serão revisitados à luz da teoria, refletidos e, espera-se, ressignificados. A contribuição da BNCC para os currículos, incluindo o Plano Curricular de Curitiba, assim como a contribuição desta pesquisa, é a no sentido do que França (2007) explica:

Ajustar o foco para o desenvolvimento de competências significa diminuir o peso sobre o conteúdo (no nosso caso, parâmetros musicais, notação, idiomas etc.) e aumentar o peso da capacidade de fazer e compreender música. Por isso, as modalidades de apreciação, *performance* e composição devem ser protagonistas nesse *script* (FRANÇA, 2007, p. 88).

Incluir o repertório do choro nas aulas de música na escola pode, a priori, parecer uma tarefa pouco acessível em relação a sua prática: um repertório predominantemente instrumental, em um ambiente onde o objetivo principal não é o ensino da flauta transversal, do cavaquinho, do violão ou do pandeiro, entre outros. Na escola, buscamos que o aluno amplie as suas formas de se relacionar com a música (PENNA, 2008), aprimorando a compreensão dos elementos do discurso musical por meio da experiência. Aprender música,

neste caso na escola, não é apenas aprender a tocar instrumentos ou conhecer biografias, e sim a desenvolver formas de melhor compreender e se relacionar com ela.

Antes da realização da pesquisa, trabalhando com o choro percebi por meio das crianças que algo havia a ser explorado, investigado. Elas pareciam se conectar rapidamente com este repertório, com o seu vigor, velocidade e alegria. Neste momento, estas eram apenas as minhas impressões, suspeitas, intuições, e elas inspiraram esta pesquisa. As possibilidades da metodologia, a solidez de um referencial que valoriza a compreensão da música como discurso simbólico e o tratamento estatístico dos dados garantiram a cientificidade deste tema que, agora, não se resume apenas a uma intuição.

A pesquisa-ação foi realizada com alunos que eu não conhecia, em um ambiente também desconhecido. Aqueles não eram os meus conhecidos alunos, com os quais possuo conhecimento e intimidade suficiente que colaboram para o sucesso de qualquer proposta. Eram alunos de outra realidade, de outra professora, com outras expectativas e experiências. Durante as aulas, os momentos de agitação, cansaço, de falta de concentração ou envolvimento existiram, assim como existem sempre que os alunos saem da sua zona de conforto, da proteção, silêncio e conveniência – para o professor – que a mesa, cadeira e caderno proporcionam. Porém, para a realização de uma pesquisa-ação em sala de aula, é necessário desenvolver uma aproximação com os alunos, estimulando um ambiente de confiança e colaboração, sem as quais qualquer ação pedagógica é árdua tanto para professores quanto para os alunos. As observações e a aula piloto foram importantes para isso, e a disposição, o empenho e a alegria foram uma constante em relação a participação geral dos alunos.

O repertório do choro foi por mim estudado, analisado, selecionado, trabalhado, para que pudesse ser vivenciado, explorado, brincado e jogado na sala de aula. O prazer necessário para a realização das atividades – que foi considerado na elaboração delas – potencializou a jornada de aprendizado que eu e os alunos pesquisados vivemos. A revisão de literatura sustentou as características do choro que inspiraram as propostas desenvolvidas, contribuindo para realçar o potencial deste repertório.

Os elementos do discurso musical materiais sonoros, caráter expressivo e forma (SWANWICK; TILLMAN, 1986) delinearam os objetivos do desenvolvimento musical, a partir do que dispõe o PC e a BNCC. Os alunos desenvolveram as suas habilidades e competências em música, e por meio da análise, foi constatado que houve um aprimoramento nas capacidades de apreciar, perceber, classificar e relacionar, e que o seu pensamento

simbólico foi fomentado. Puderam ainda criar, tocar, foram ouvidos, desafiados e suas ideias musicais foram consideradas.

A apreciação musical ativa foi o meio pelo qual as propostas se potencializaram e alcançaram o seu objetivo, garantindo inclusive oportunidades de criação e de performance. Este foi o processo pelo qual associamos a vivência musical com os conteúdos da área e, nesta pesquisa, a vivência do choro e o desenvolvimento musical. Os meios da ativação da escuta – o uso do corpo, da voz, do movimento, de instrumentos – propostos por Wuytack e Palheiros (1995) – foram os expedientes pelos quais buscou-se garantir a natureza experiencial do choro e, também, a ludicidade e o prazer do fazer musical.

A pesquisa revelou o potencial do repertório instrumental do choro para a educação musical escolar, que pode fazer uso deste gênero e, a partir dele, estimular necessárias conexões com outros repertórios instrumentais ou canções que, devido ao tempo, não foram exploradas. O choro pode ser o ponto de partida, de chegada, ou uma parte do caminho. Esta pesquisa pode inspirar práticas com outro repertório instrumental, brasileiro ou não, contribuindo para a ampliação do espaço da música instrumental na escola e para despertar outro tipo de escuta por parte dos alunos. Acrescento como possíveis desdobramentos o mapeamento sobre o uso do repertório do choro - e de outros gêneros da MPB - na educação básica e nos cursos superiores de licenciatura em música; e a investigação sobre a forma como as crianças ouvem o repertório instrumental, e quais significados e relações atribuem a ele.

O conhecimento em Arte deve ser um conhecimento vivido, sentido, experienciado, comunicado e compartilhado. Um conteúdo que limita-se a ser ouvido e registrado é um conteúdo que deixou de ser sentido, experimentado. A essência do fazer musical, assim como a natureza do choro podem, a partir da apreciação musical ativa, ser preservados e praticados na sala de aula. Ao propor formas de relacionar-se com a música que valorizem o seu conteúdo sonoro, expressivo e partindo da música instrumental brasileira, esta pesquisa pretende que o “De novo!” dos alunos motive os professores na busca de uma educação musical escolar de fato musical.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - FORMA

Odeon

tango brasileiro

Ernesto Nazareth

1910

PARTE A

Chords: D_1 , G_m , D/C , G_m/B_b , D^7/A , G_m , G_m , G_m/F , E_m^{7b5} , B_b^7/D , A^7/C^\sharp , A^7/E , D_m , D_m/F , A^7/E , D_m , D/C , G_m/B_b , D^7/A , G_m , B_m^6/F , A^7/E , A^7 , D_m , G_m , D_m/A , A^7 , D_m .

PARTE B

Chords: D_m , F , F/A , C^7/G , F^\sharp° , G_m/B_b , F/C , B°/C , C^7 , F , F/C , G^7/D , C^7/E , F , F/A , C^7/G .

Odeon / 2

29 F° Gm/B_b F/C B°/C C^7

33 1. F 2. F Φ_1 D_m PARTE C

36 F° C^7/G C^7 F

40 F° C^7/G C^7 F

44 F° Gm A^7/E D_m

48 1. B° F/C G^7/C C^7

52 2. F/C F/A Gm/B_b C^7 F Φ_2 D_m

A_o \S
e Φ_1

A_o \S
e Φ_2

tonalidade original: C#m

APÊNDICE 2 – PROTOCOLO EXPERIMENTAL DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL

Na sala de artes, onde a pesquisa será desenvolvida, os estudantes do quarto ano responderão às perguntas do questionário distribuído pela pesquisadora (instrumento de avaliação). Os alunos irão responder ao questionário no início da primeira aula e no início da última aula ministrada, antes de realizarem as atividades de apreciação musical ativa. Além da pesquisadora, a professora de Arte poderá estar presente como observadora.

A sala deve ter mesas e cadeiras para todos os estudantes. Os materiais necessários são: lápis preto, borracha, apontador, um caixa de som portátil, os arquivos de áudio a serem reproduzidos via *bluetooth* e os questionários impressos.

A pesquisadora, que já deve ter sido apresentada anteriormente a todos os estudantes, distribui os questionários – previamente numerados de acordo com o número da chamada, para fins de controle - e solicita que todos os alunos escrevam a data do dia em que respondem. A pesquisadora lê as três perguntas, explicando cada uma delas da seguinte forma:

1. Quais sons você percebeu nessa música?

Essa pergunta é sobre os sons que você irá ouvir: se tem sons graves médios, agudos, qual ou quais instrumentos você identificou, se ela é rápida, média ou lenta, se tem silêncios, se os sons são fortes, fracos, se tem muitos sons ou se tem poucos sons.

2. Como são as partes da música?

Nessa pergunta, você deve explicar como são as partes da música: se ela só tem uma parte, ou se tem partes diferentes, o que as partes tem de diferente, se alguma parte se repete, e quantas vezes se repete.

3. O que essa música fez você imaginar?

Nessa pergunta você irá descrever o que a música fez você imaginar. Descreva o que você imaginou, se foram imagens, ou se ela te fez sentir ou lembrar de alguma coisa, ou com o que ela se pareceu.

Depois de explicar as perguntas, e de verificar se há alguma dúvida por parte dos alunos, a pesquisadora explica o procedimento da atividade: “com muita atenção, vocês irão ouvir um trecho de uma música. Depois de ouvir, e mantendo o silêncio e a atenção, vocês irão ouvir de novo o mesmo trecho. Quando a música acabar, vocês podem responder às três perguntas do questionário. Tentem lembrar de tudo o que ouviram e sentiram. Depois nós vamos ouvir a última vez, e depois vocês podem acrescentar alguma coisa ou mudar as respostas”.

Os alunos irão ouvir a peça “1X0”, de Pixinguinha, interpretada pelo grupo “Choro das Três,” do início até o minuto 1’28”, quando a música será pausada. Após um intervalo de 10 segundos, os alunos irão ouvir novamente o mesmo trecho. Depois da segunda audição, os alunos deverão responder ao questionário. Após o intervalo de no máximo cinco minutos, os alunos irão ouvir novamente a música; então poderão acrescentar ou alterar dados às suas respostas.

Caso a pesquisadora observe alguma indisposição física e/ou alteração comportamental do estudante durante a realização das tarefas deve registrar no diário de campo para posteriormente, registrar no verso da folha do estudante. A folha do questionário contém o campo para a data, o campo para o código do aluno, as três perguntas e cinco linhas para cada pergunta. Ao término das respostas, a pesquisadora deverá recolher as folhas dos questionários, acondicionando-as juntas em um envelope. Caso algum aluno não esteja presente no primeiro dia da coleta, o mesmo aluno não poderá participar da última coleta. Da mesma forma, caso algum aluno não esteja presente na última coleta, o seu formulário da primeira coleta será descartado.

APÊNDICE 3 – PLANO CURRICULAR DE ARTE – MÚSICA PARA O 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1

4.º ANO – 2.º TRIMESTRE – MÚSICA		
ARTE		
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> Utilizar as diferentes possibilidades do uso dos elementos das linguagens artísticas, em seus processos de criação, na perspectiva da poética pessoal³⁷. Refletir sobre o uso de diferentes materiais e técnicas presentes nas produções artísticas. Analisar as relações entre os elementos das linguagens artísticas com diferentes contextos culturais. Ampliar o repertório artístico e cultural por meio de obras contextualizadas em diferentes tempos e espaços³⁸. Perceber a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas, bem como seus(suas) autores(as). 	<ul style="list-style-type: none"> Elementos do som (timbre, duração, intensidade e altura). Registro gráfico alternativo (notação não tradicional) dos elementos do som. Elementos da música (pulso, ritmo, melodia, andamento, forma e dinâmica). Registro gráfico alternativo (notação não tradicional) dos elementos da música: pulso, ritmo e melodia. Música popular brasileira³⁹; diferentes matrizes estéticas. Classificação dos instrumentos musicais⁴⁰: cordófonos, membranófonos, aerófonos e idiófonos. Diferentes formações de grupos instrumentais populares. 	<ul style="list-style-type: none"> Classifica os elementos do som. Reconhece e utiliza os elementos da música. Elabora coletivamente, com apoio, roteiros sonoros utilizando registro alternativo. Classifica, com apoio, os instrumentos musicais: cordófonos, membranófonos, aerófonos e idiófonos. Interpreta e executa sequências rítmicas e melódicas com arranjos combinando pulso e ritmo. Identifica, com apoio, diferentes formações de grupos populares instrumentais.

³⁷ Os elementos das linguagens artísticas estão contemplados em todos os anos do ensino fundamental. No entanto, a ênfase dada a determinados elementos está relacionada ao conteúdo de cada ano.

³⁸ Na perspectiva de oportunizar o trabalho pedagógico mais abrangente e diversificado, optamos por indicar repertório nas quatro linguagens artísticas. Essas indicações são maleáveis, e podem ser ampliadas.

³⁹ Indicações: choro, samba, baião, bossa nova, música de raiz, jovem guarda, rap, rock, entre outras.

⁴⁰ Classificação que tem como critério o modo de produção de vibração e a natureza do material vibrante. Este critério atende todos os tipos de instrumentos musicais.

4.º ANO – 2.º TRIMESTRE – MÚSICA



<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver linguagem própria na perspectiva de criação artística.	<ul style="list-style-type: none">• Relação da produção musical com o contexto social em tempos e espaços e sua função social.• Jogos de mãos e copos, cantigas de roda, parlendas, brincadeiras cantadas e rítmicas.• Análise de produções realizadas em grupo e do repertório musical vivenciado em atividades escolares, com diferentes formas de registro.	<ul style="list-style-type: none">• Elabora coletivamente a crítica e a análise de produções realizadas em grupo e do repertório musical vivenciado em atividades escolares, com diferentes formas de registro.• Fala sobre a relação da produção musical com o contexto social, em diferentes tempos e espaços e sua função social.
--	--	---

APÊNDICE 4 – PLANEJAMENTO DAS AULAS

OBJETIVO DO CICLO II - 4º ANO. Utilizar-se dos elementos das linguagens artísticas entendendo-os como aqueles que compõem a materialidade das produções artísticas, aliadas as questões culturais em diferentes tempos e espaços.			
Objetivos de aprendizagem	Aula/Data	Conteúdo	Repertório/ Elemento do discurso musical
<p>Refletir sobre o uso de diferentes materiais e técnicas presentes nas produções artísticas.</p> <p>Utilizar as diferentes possibilidades do uso dos elementos das linguagens artísticas em seus processos de criação na perspectiva da poética pessoal.</p> <p>Perceber a diversidade de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras, nas produções artísticas bem como seus autores/as.</p> <p>Analisar as relações entre os elementos das linguagens artísticas com diferentes contextos culturais.</p> <p>Ampliar o repertório artístico e cultural por meio de obras contextualizadas em diferentes tempos e espaços.</p> <p>Desenvolver linguagem própria na perspectiva de</p>	Aula 1 01.08.2018	Música popular brasileira: diferentes matrizes estéticas.	“O gato e o canário” Materiais do som: agudo e grave
	Aula 2 15.08.2019	Elementos do som (timbre, duração, intensidade e altura). Registro gráfico alternativo (notação não tradicional) dos elementos do som	“Pula, sapo” “Marreco quer água” Pixinguinha; Materiais do som: som e silêncio
	Aula 3 22.08.2018	Classificação dos instrumentos musicais: cordófonos, membranófonos, aerófonos, idiófonos. Diferentes formações de grupos instrumentais populares.	“1X0” “Não insistas, rapariga” Chiquinha Gonzaga. Forma
	Aula 4	Elementos da música (pulso, ritmo, melodia, andamento, forma e dinâmica).	“O gato e o canário” Caráter expressivo. “Brejeiro” Forma
	Aula 5 e 6	Relação da produção musical com o contexto social em tempos e espaços e sua função social.	“Odeon” Ernesto Nazareth Caráter expressivo
	Aula 7 e 8	Registro gráfico alternativo (notação não tradicional) dos elementos da música: pulso, ritmo e melodia.	“André do sapato novo” Caráter expressivo

criação artística.			
--------------------	--	--	--

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO

Data: _____



1. Quais sons você percebeu nessa música?

2. Como são as partes da música?

3. O que essa música fez você imaginar?

REFERÊNCIAS

ALMADA, C. **A estrutura do choro: com aplicações na improvisação e no arranjo**. Da Fonseca Comunicação, 2006.

ALMEIDA, B., & LEVY, G. **Livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada – Livro do Professor**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010.

AMADO, P. V. Um a Zero de Pixinguinha: uma compreensão e interpretação a partir da ideia de um choro programático. In: **IV Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical – ABRAPEM-UNICAMP**. Campinas, 2016.

BARBOSA, K. J.; FRANÇA, M. C. C. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 22, p. 7-18, set. 2009.

BASTOS, M. B. **Tópicos na música popular brasileira: uma análise semiótica do choro e da música instrumental**. 70 f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Centro de Artes, Departamento de Música. Udesc, Florianópolis, 2008.

BESSA, V. A. **Um bocadinho de cada coisa: trajetória e obra de Pixinguinha. História e música popular no Brasil dos anos 20 e 30**. 262 f. . Dissertação (Mestrado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96**. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, p. 27.833-27.841, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª)**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª)**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Lei 11.769** de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014

BRASIL. **Lei número 13.278**, 2 de maio de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, 2ª versão revisada. Brasília: MEC, abril de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, dezembro de 2017.

CAMARGO, L. F. E. Choro: enunciado e ajuntamento. **Revista de Estudos Poético-Musicais**. Florianópolis, UFSC, nº 1, 2004.

CAZES, H. **Choro: do Quintal ao Municipal**. 2ªed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

CAZNOK, Y. B. **Música: entre o audível e o visível**. São Paulo: Unesp, 2004.

CURITIBA. **Plano Curricular Arte – 1º ao 5º ano**. Curitiba: SME, 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo. Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DEL-BEN, L. et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016.

DEL-BEN, L. et al. Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores (as) de música. **OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)**, v. 25, n. 2, p. 144-173, 2019.

DINIZ, A. **Almanaque do Choro: a história do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde curtir**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FERNANDES, D. C. Pixinguinha Para Crianças, uma experiência de apresentar chorinho para o público infantil. **Revista Brasileira de Música** - Programa de Pós-graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 32, n.1, p. 153-161, Jan./Jul. 2019.

FIGUEIREDO, S. L. F. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v.19, n 37, p. 29-52, jan/jun. 2013.

FIGUEIREDO, S. L. F; MEURER, R. P. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, 2016.

FONTEERRADA, M. T de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª. ed. São Paulo; Editora Unesp, 2008.

FRANÇA, C. C; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, 13 (21), 5-41, 2002.

_____. O som e a forma, do gesto ao valor. In: HENTSCHEKE; DEL BEN (eds.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, n. 15, p. 67-79, set. 2006.

_____. Por dentro da matriz. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 83-94, mar. 2007.

_____. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 23-35, 2009.

_____. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 24, p. 94-106, set. 2010.

_____. **Trilha da música: orientações pedagógicas.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

FUCCI-AMATO, R. C. Momento brasileiro: reflexões sobre o nacionalismo, a educação musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, v. 5, p. 1-18, 2008.

FUCCI-AMATO, R. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes.** Campinas: Papirus Editora, 2012.

GREEN, L. **How popular musicians learn: a way ahead for music education.** Londres: Ashgate, 2002.

GREEN, Lucy. **Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy.** Ashgate Publishing, Ltd., 2008.

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, 2012.

GROSSI, C. S. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, v. 9, n. 6. p. 49-58, 2001.

KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr/nov, p.50-73, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378>.

LOPES, M. S. W. A retórica musical e o choro. **Música Popular em Revista**, Campinas, ano 6, v. 1, p. 56- 91, jan.-jul. 2019.

MÁXIMO-ESTEVEZ, L. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação.** Porto: Porto Editora, 2008.

NAPOLITANO, M. **A síncope das idéias: a questão da tradição na música popular brasileira.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

NAZARETH, E. **Odeon**, 1909. Piano. Disponível em: https://ernestonazareth150anos.com.br/files/uploads/work_elements/work_136/odeon_piano.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2020.

PALHEIROS, G. B.; BOURSCHEIDT, L. Jos Wuytack: A pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, p. 305-341, 2011.

PENNA, M. **Música (s) e seu ensino**. Sulina, 2008.

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpx, 2013.

PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 035 - 056, maio 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>>. Acesso em: 04 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>.

PETERS, A. P. 118f. **De ouvido no rádio: os programas de auditório e o choro em Curitiba**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

_____. **Nas trilhas do choro**. Curitiba: Máquina de Escrever, 2016.

PIEDADE, A. T. C.; BASTOS, M. B. O desenvolvimento histórico da música instrumental: o jazz brasileiro. In B. Magalhães-Castro (Eds.). **XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música**, 219-230. Brasília: Anppom, 2006.

PIEDADE, A. T. Expressão e sentido na música brasileira: retórica e análise musical. In: III Simpósio de Pesquisa em Música – SIMPEMUS 3, Curitiba, 2006. **Anais...**, Curitiba: Editora do DeArtes, 2006, p. 63-68.

PIEDADE, A. Perseguindo fios da meada: pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicos. In: **Per Musi**, Belo Horizonte: n. 23, p.103-112. 2011.

PIXINGUINHA. **Pula sapo**, 1946. Flauta. Disponível em: <https://pixinguinha.com.br/sheets/pula-sapo>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

PIXINGUINHA. **Marreco quer água**. Flauta. Disponível em: <https://pixinguinha.com.br/sheets/marreco-quer-agua-2/>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

PRODOSSIMO, A; COLLA, M. **O gato e o canário**. Curitiba: Base Editorial, 2011.

RIZZI, C. **Música Brasileira: O Chorinho através dos tempos**. E-galáxia (edição digital). 2016.

RODRIGUES, L. N. **Apreciação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de escuta de música instrumental**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/10937/DISSERTA%C3%87%C3%82O%20-%20Leonardo%20do%20Nascimento%20Rodrigues.pdf?sequence=1> Acesso em: 09 dez. 2019.

ROMANELLI, G. G. B. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw, 2006.

SANDRONI, C. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. **Anais do IX Encontro Anual da ABEM**, p. 19-26, 2000.

SANTOS, M. A educação musical na base nacional comum curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da ABEM**, 27, jun. 2019. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/799/542>. Acesso em: 30 jan. 2020.

SAVIANI, N.; **Saber escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SIEGEL, S. **Estatística Não-Paramétrica para as Ciências do Comportamento**, McGraw-Hill, 1956.

SILVA E CUNHA, E. A avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHKE, L., SOUZA, J. (Orgs.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo, SP: Moderna, 2003.

SLOBODA, J. A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Londrina: Edel, 2008.

SOUZA, G. M. L. **De nova cara o velho choro - Choro na contemporaneidade: perspectivas artísticas, sociais e educacionais**. 145 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós - Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, Campo Grande, 2012.

SWANWICK, K. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, v.3, n.3, 1986. p.305-339.

SWANWICK, K. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education**. London: Routledge, 1994.

_____. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Reflection, theory and practice**. British Journal of Music Education, n. 25. Cambridge University Press, 2008. p. 223-234.

_____. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

TEIXEIRA, A.; W, Robert B. **John Dewey**. Coleção educadores MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Recife-PE: Editora Massangana, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18.ed. – São Paulo: Cortez, 2011

TINHORÃO, J. R. Pequena história da música popular brasileira. Art Editora, 1991.

VASCONCELOS, A. Choro: um ritmo bem brasileiro. In: DE SOUZA, T. **Brasil musical: viagem pelos sons e ritmos populares**. Rio de Janeiro: Art Bureau, 1988.

VASCONCELOS, T. M. **Aonde pensas tu que vais?** Investigação etnográfica e estudos de caso. Porto: Porto Editora, 2016.

VAKEVA, L. Philosophy of music education as art of life: A Deweyan view. In W. Bowman & A. Frega (Eds.), **The Oxford handbook of philosophy in music education**. New York, NY: Oxford University Press, 2012.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; BRAUN, C. M.; DA COSTA ALMEIDA, B. F. Concursos Públicos para Professores de Música no Rio Grande do Sul: Uma Análise Político-Educacional de 2008 a 2017. In: **XXIII Congresso Nacional da ABEM**. 2017.

WUYTACK, J.; PALHEIROS, G. B. **Audição Musical Activa – livro do professor e livro do aluno**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

YAUNNER, B. S. **O ensino do choro na educação básica: uma possibilidade**. 2013. Dissertação (mestrado em música). 116 f. Programa de Pós-Graduação em Música, da Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://c0acc152.caspio.com/dp.asp?appkey=55be5000c23bc716ed9d4b1d9e56>. Acesso em: 06 jan. 2020.